

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

FERNANDA BERTOLDO

A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO

Caxias do Sul
2013

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

FERNANDA BERTOLDO

A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, elaborada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientação: Professor Jayme Paviani.

Coorientação: Professora Betina Schuler.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

B546a Bertoldo, Fernanda
A avaliação como dispositivo de subjetivação / Fernanda Bertoldo.
2013.
146 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientação: Prof^o. Jayme Paviani, Co-orientação: Prof^o. Betina Schuler

1. Avaliação educacional. 2. Educação. 3. Genealogia. I. Título.

CDU : 371.26

Índice para catálogo sistemático:

1. Avaliação educacional	371.26
2. Educação	37
3. Genealogia	929.51

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Avaliação como um dispositivo de subjetivação”

Fernanda Bertoldo

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 19 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

Dr. Jayme Paviani (presidente – UCS)

Dr. Ângelo Vítor Cenci (UPF)

Dr. Evaldo Antônio Kuiava (UCS)

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
Sistema de Bibliotecas

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

*Dedico esse texto aos que com muita paciência
estiveram ao meu lado nesse
período de escrita, sempre introspectivo,
meu marido Gustavo e meus filhos
Pedro Augusto e a pequena Maria Clara.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre faz bem à alma!

Ser agradecido é agradável!

Resolvi envolver todos que receberão esse agradecimento sob a abrangência de um determinado conceito, sem uma ordem ou um grau de importância ou valor.

Começo pelos agradecimentos aos que auxiliaram na

Confecção:

Iniciando pelo Professor Orientador Jayme Paviani, o qual contribuiu de forma muito expressiva para o desencadeamento das ideias e aperfeiçoamento do pensamento. Foi um privilégio enorme tê-lo comigo!

À Professora Orientadora Betina Schuler, pelos ensinamentos e presença constante, pela forma carinhosa e extremamente rigorosa de orientar. Muitas dobras...

Agradeço aos que auxiliaram com importantíssimos retoques finais, em especial, a amiga Edi, que sempre esteve por perto e dedicou-se a lançar um olhar rigoroso e vigoroso ao texto.

Paciência:

Agradeço aos que tiveram paciência, que aguentaram com parcimônia os tempos introspectivos de enclausuramento e acabaram por cuidar uns dos outros, enquanto minhas energias estavam destinadas a esse fluxo: Dona Rosa, Seu Ivo, Gustavo, Pedro Augusto, Maria Clara e Bruno.

Amizade:

Agradeço aos amigos, pelas trocas, carinhos, ouvidos, conselhos, incentivos, energizações e muitas outras atribuições que constituem o conceito amizade.

Colegas:

Agradeço a todos os colegas que permitiram que essa jornada fosse recheada de aprendizagens e momentos agradáveis!

“Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber, se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber, se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para se continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento que produzem seus efeitos.”
(FOUCAULT, 1984, p. 13)

RESUMO

A presente dissertação ancora-se na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul e problematiza os processos de avaliação escolar em uma perspectiva genealógica. O problema de pesquisa questiona as formas pelas quais a avaliação escolar vem funcionando como um dispositivo na produção de modos de subjetivação. Como referencial teórico, são tomados, principalmente, os conceitos de dispositivo e subjetivação desenvolvidos por Michel Foucault. A investigação está circunscrita a documentos que legislam sobre os processos de educação e, mais especificamente, que regulam o processo de avaliação escolar. O primeiro documento utilizado na análise é datado de janeiro de 1828; a partir dele, apuram-se os enunciados sobre o processo de avaliação até a última LDB (Lei n. 9.394/96) e os pareceres e decretos decorrentes. Os documentos foram obtidos, na maior parte, em um acervo de leis e documentos denominado Base Legis. Nos documentos, buscam-se as condições de possibilidades de um discurso de avaliação em cada formação discursiva. Salienta-se que as análises não operam com juízos a respeito dos processos de avaliação, mas com as condições históricas de seu funcionamento. Diante disso, considera-se o pressuposto de que avaliação vem a ser um determinado dispositivo tecido em diferentes relações de poder e saber, na produção de determinados modos de subjetivação. A análise é produzida a partir da noção de descontinuidade da história. Procura-se pôr em evidência os deslocamentos de discursos que produzem rupturas nos modos de funcionamento, aqui circunscritos na produção – via dispositivo da avaliação – de “bons cristãos” e “bons cidadãos”, de um modelo de exclusão e outro de inclusão, bem como a produção da lógica disciplinar na avaliação, atravessada nos sujeitos da escola. A análise não é forjada de modo a caracterizar uma história global, nem mesmo uma forma linear de história, mas a partir da noção de descontinuidade da história. O que se tentou produzir foi uma problematização acerca da constituição desse sujeito da educação pelo processo de avaliação, e isso só foi possível com o rompimento da noção de um sujeito identitário, unitário e autônomo. Interessa a constituição dos modos de ser, em suas relações de poder e saber. Entende-se, assim, a avaliação com um dispositivo – que engloba e coloca em funcionamento os sujeitos, como uma rede que se tece nas arquiteturas das escolas e fora delas; passa pelos comportamentos convencionados, pela dinâmica de circulação; está presente na valoração dos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaço-temporais, enfim, nos meandros do que se é, do que se faz e do que se fala. Dessa forma, pode-se afirmar que o dispositivo está inscrito numa linha de força, ligado a configurações de poder que efetivam determinados modos de subjetivação, os quais, nesse processo, produzem os cidadãos, os incluídos e os disciplinados e normatizados que cobrem todo corpo social.

Palavras-chave: Avaliação. Dispositivo. Subjetivação. Genealogia.

ABSTRACT

This master's thesis is anchored on the research line for History and Philosophy of Education at the Master's Program at the University of Caxias do Sul and it discusses the processes of school assessment under a genealogical perspective. The research problem questions the ways through which school assessment has been functioning as a device in the production of modes of subjectivation. As theoretical references, the concepts for devices and subjectivation developed by Michel Foucault are the main support. The investigation is confined to documents that legislate on processes of education and, more specifically, that rule the process for school assessment. The first document used in the analysis is dated January 1828; from it the statements regarding the process of assessment up to the latest LDB (Lei n. 9.394/96) and the stated opinions and decrees resulting from it. The documents were obtained – in its majority – at a document collection called *Base Legis*. In the documents, conditions for the possibilities of a discourse on assessment in each discourse formation are investigated. It is pointed out that the analyses do not operate based on judgements regarding assessment processes, but on the historical conditions of its functioning. Hence, the assumption that assessment turns out to be a certain device woven in different relationships of power and knowledge, in the production of certain ways of subjectivation. The analysis starts from the notion of historical discontinuity. There is an attempt to highlight the dislocations in discourses that produce ruptures in the functioning, here limited to the production – via assessment – of “good Christians” and “good citizens”, from a model of exclusion and one of inclusion, as well as the production of disciplinary logic in assessment going through the subjects of school. The analysis is not forged in such a way as to characterize a global history, not even a linear history, but from the notion of discontinuity of history. What has been attempted was to produce a problematization about the constitution of that subject of the education by the assessment process, and that was only possible with the rupture of the notion of an identity subject, which is unitary and autonomous. There is an interest on the constitution of the ways of being, in their relationships with power and knowledge. Thus, assessment is understood as a device that encompasses and sets up the subjects as a network that is woven in the architecture of schools and out of it; going through behaviors agreed upon, the dynamic of circulation; it is present in the valuation of moral values, in scientific utterances, in legislations, in timeline organizations; in short, in the entanglement of what one is, of what one says, and what one does. That way, it is possible to state that the device is inscribed in a line of power, connected to configurations of power that can put into effect certain ways of subjectivation, which in this process produce citizens, the included, disciplined and standardized ones who cover the entire social body.

Keywords: Assessment. Device. Subjectivation. Genealogy.

Sumário

O TEMA, A PESQUISA, OS CAMINHOS... COMO CHEGUEI ATÉ AQUI...	9
INTRODUÇÃO	11
1 A BUSCA DO ENTENDIMENTO DA AVALIAÇÃO HOJE	15
1.1 ACESSIBILIDADE AO TEXTO.....	15
1.2 CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.2.1 <i>Procedimento genealógico</i>	17
1.2.2 <i>Procedimento</i>	23
1.2.3 <i>Composição do corpus</i>	25
2 A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE FOUCAULT	27
2.1 ANÁLISES POSSÍVEIS A PARTIR DO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT	27
2.2 O DISPOSITIVO E A SUBJETIVAÇÃO	31
2.3 A AVALIAÇÃO: POSSIBILIDADES DE FUNCIONAMENTOS.....	40
3 AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL	44
3.1 EDUCAÇÃO FORMAL: ESTATIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL.....	44
3.2 AS ENTRADAS DA AVALIAÇÃO VIA EXAME	45
3.3 A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA E OS PROCESSOS AVALIATIVOS	57
3.4 A AVALIAÇÃO NO SÉCULO XX	62
4. SUBJETIVAÇÃO, AVALIAÇÃO E OS ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO: MODOS DE ANÁLISE	77
4.1 AS REGULARIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	77
4.2 PASSAGEM DO BOM CRISTÃO PARA O BOM CIDADÃO.....	84
4.3 DA LÓGICA DA EXCLUSÃO PARA TODOS DENTRO DA ESCOLA	98
4.4 OS INSTRUMENTOS – O DISCIPLINAMENTO DAS VIDAS DENTRO DA ESCOLA	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INVENÇÕES, DIVISÕES E DISTENSÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	131
REFERÊNCIAS	140
ANEXO 1 - DECRETO N. 630 DE 17 DE SETEMBRO DE 1851	145

O tema, a pesquisa, os caminhos... Como cheguei até aqui...

Avaliação sempre fez parte dos meus caminhos, bem como de todos que pela escola passaram. Mesmo quem não passa pela escola pode ser capturado por esse processo, o qual funciona em tantas outras instituições de confinamento. As instituições avaliam, sempre. Separam. Escolhem. Dividem. Classificam. Colocam cada um em seu devido lugar.

Avaliação: essa é uma palavra que causa ojeriza em muitos, mas por quê? Hoje, com tanta discussão posta à mesa, discussões que zelam por tornar mais tranquila a escuta dessa palavra, que tentam, a muito custo, fazer com que essa expressão torne-se “música aos ouvidos”. Mas, confessemos: não funciona! Ela continua gerando tensão, fazendo suar as mãos e produzindo um calor no rosto, como se estivéssemos sendo colocados à prova, expressão que, por sua vez, vem desse entendimento e que transitou por muitos espaços. No presente, é cunhada, também, pelo senso comum, em inúmeros processos.

Avaliação... Essa que nos deixa marcas... Muitas... Doloridas ou não... Calos e detalhes que vão nos identificando... características que vão sendo impressas no corpo, que motivam e materializam, ainda que por ora e por forma que nem sempre são tranquilas de identificar e acusar, essa pesquisa.

Avaliação... Não esqueço de um professor(a) (qualquer) entrando na sala de aula, cabeça baixa, passos firmes e encadeados, com uma pilha de papéis (ainda cheirando a álcool do mimeógrafo)... Então, ele(a) pronuncia, de uma só vez, sem ao menos respirar: “Todos sentados! Cabeça atrás de cabeça! Os materiais sob a mesa e, na mesa, apenas caneta!” Pronto! O alvoroço estava feito: barulho de classes se arrastando pelo chão... A água já vertendo das mãos... O medo estampado nos rostos...

Agora, refletindo sobre esse momento que fez parte da vida de quase todos na contemporaneidade, pergunto: por que a avaliação faz esses sentimentos surgirem? O que de fato nos amedronta tanto? A que reduzimos (ou ampliamos) tal processo? Será que temos medo de nos tornarmos o que os resultados da avaliação relevarem de nós mesmos? Ou, talvez, melhor seria pensarmos um pouco acerca desse processo que tantos sentimentos provoca? Será que o medo tem a ver com não ser o que “o professor” (utilizo “professor” para expressar de modo coerente o sentido empregado nesse momento, mas poderia ser “o pai”, “a sociedade”, “o chefe”, “o médico”...) espera de nós? Medo de Decepcionar? Por que linhas esse dispositivo, que captura tão bem a todos, circula, de tal forma, que não deixa ninguém escapar? Bom, de fato, é essa avaliação que nos diz quem é bom e quem não serve para determinadas funções, que nos categoriza e nos dá um número ou um parecer descritivo, que detalha mais ainda quem e o que somos. E, ainda, nos intima a sermos “melhores”, nos dá a receita detalhada para isso, sob uma verdade produzida pela

e na escola.

Avaliação... Essa que nos torna, a cada momento, a cada resultado e conferência, um pouco do que somos.

Claro que não devemos tudo o que somos ao processo avaliativo! Confeccionamos ao longo dos dias vividos por milhares de outros detalhes e meandros. Mas essa micropolítica em funcionamento na escola (e em outras instituições de confinamento) ajuda a contar um pouco do que somos, como e por que estamos aqui, e sem dúvidas deixa suas tatuagens espalhadas pelos corpos... É só perguntar!

INTRODUÇÃO

O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para escrita e uma relação amorosa, vale também para vida. O jogo vale apenas na medida em que não se sabe como vai terminar. (FOUCAULT, 1984, p. 1).

Uma abordagem do percurso histórico da educação, restrita à análise dos discursos presentes na legislação, permite análises e consequentes problematizações de um dos aspectos fundamentais da educação formal, que é a avaliação. A avaliação – como um importante aspecto, mas não o único – produz os processos educacionais e os sujeitos envolvidos nesses processos.

O exame desse contexto evidencia diversas concepções ou conceitos de educação de diferentes teorias pedagógicas que foram produzidas a partir de determinadas condições de possibilidades, sejam econômicas, sociais, políticas de cada momento e situação histórica. A análise é possibilitada pelos deslocamentos que aparecem na legislação quanto à avaliação.

O objetivo desta dissertação é entender os processos vividos no Brasil em relação à avaliação escolar, através da investigação de documentos que legislam sobre a educação formal. Os conhecimentos aqui desenvolvidos não dizem respeito aos juízos contidos a respeito do processo de avaliação, mas às condições históricas de seu funcionamento enquanto possibilidade ampla de conceito de saber. Investiga-se, assim, a emergência dos discursos sobre avaliação nesses documentos, para entender como o processo de avaliação na educação formal vem operando como um *dispositivo* de *subjetivação*. E, ao mesmo tempo, entendendo que os discursos atravessados nos documentos legais, descritos no capítulo II, na formalização das políticas públicas, produzem a avaliação como um determinado dispositivo tecido em diferentes relações de poder e saber, na produção de determinados modos de subjetivação.

Nos documentos,¹ objetivou-se identificar a emergência do conceito de avaliação ao longo da história. Por meio deste estudo, pretende-se alcançar um outro modo de olhar para a escola que se tem hoje e, assim, ensejar a possibilidade de identificar, nas facetas impressas pelo vivido, as rotinas fabricadas que perpetuam nas escolas ainda hoje, pois o

¹ De acordo com Foucault: “Entende-se como documento não mais essa matéria inerte a partir da qual a história trata de reconstruir o que os homens disseram ou fizeram; agora, quer definir o tecido documental segundo suas unidades, seus conjuntos, suas séries, suas relações. Assim, não se ocupa dos discursos como um documento, como um signo de outra coisa, mas como um monumento, isto é, segundo sua descrição intrínseca.” (CASTRO, 2009, p. 125).

que interessa é justamente a problematização do presente. Todavia, não se opera aqui com uma perspectiva linear da história, mas com uma pesquisa de inspiração genealógica, a qual busca compreender como foi possível, a partir de determinadas condições de possibilidades, a emergência da avaliação na legislação educacional brasileira, quais foram seus deslocamentos, e quais efeitos de poder e subjetivação colocam em funcionamento.

Para aprofundar esses estudos, foram tomadas como apoio algumas noções básicas de Foucault (2009a), especificamente no livro *Vigiar e punir*, no qual o autor estuda documentos de instituições de confinamento.

A análise de documentos que legislam sobre a educação formal, feita com lentes genealógicas, permitiu verificar que a avaliação emerge, no Brasil, envolta pelos processos do disciplinamento e caracteriza-se como um dispositivo que atravessa os sujeitos da escola, deixando marcas. Dessa forma, os processos de avaliação, como produtores de verdades, transversalizam e se enraízam em toda sociedade, pois atravessam e são atravessados, em alguma medida, pelos sujeitos que compõem a sociedade.

A avaliação, historicamente, passou a fazer parte da educação formal e constituiu-se como uma forte possibilidade de classificação e aperfeiçoamento do processo educativo formal, interno e externo das instituições de educação. E, certamente, é tema central de muitos estudos, teses e dissertações, bem como fartamente discutido em eventos na área da educação.² Entretanto, não é corriqueira a abordagem dessa temática sob esse referencial teórico. O diferencial desta produção está em pensar a avaliação como um *dispositivo*, conceito desenvolvido por Foucault, fazendo um estudo genealógico, que produz um outro tipo de história, permitindo outros desdobramentos, análises, possibilidades diferentes de entendimento do vivido. Trata-se não de analisar o poder como lei, mas analisar as práticas discursivas em suas relações de poder e saber, olhando especificamente para a avaliação como um dispositivo de subjetivação (operado talvez mais como sujeição) assumindo aqui o recorte de analisar apenas um dos elementos heterogêneos desse dispositivo, que é a legislação. Sob essas lentes, emergem inúmeras questões.

Acredita-se que o processo de avaliação como um dispositivo que produz subjetivações, um *produtor de verdades*, merece ser problematizado. Assim, cabe perguntar: quais são as forças que se apropriam da avaliação escolar? Quais valores são valorados no processo de avaliação? Como esses valores, que são saberes, constituíram-se como verdade? Quais as condições de possibilidades para esses valores e quais os efeitos de

² No capítulo III, item Avaliação, consta referência às compilações feitas por dois grandes eventos da área da educação, a saber: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Há, ainda, referência a alguns títulos de trabalhos produzidos e publicados nos anais desses mesmos eventos em distintos anos.

poder e subjetivação colocam em funcionamento? De que maneira a avaliação funciona como um dispositivo?

A partir dessas problematizações, nesta pesquisa, procurou-se encaminhar o problema da avaliação no âmbito da educação formal sob um enfoque específico. Em vista disso, o problema de pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: de que modos a avaliação escolar vem funcionando como um dispositivo na produção de modos de subjetivação?

Assim, por meio deste estudo, busca-se problematizar as *veridicações* construídas; pensar a questão da avaliação numa perspectiva genealógica, como fato, verdade e efeito de subjetivação; entender por que se constituiu assim a avaliação e como está se constituindo hoje.

A pesquisa se justifica pela relevância do processo de avaliação na sociedade contemporânea, sendo ela indispensável em toda e qualquer proposta educacional, inerente e imprescindível em todos os processos educativos. Essa necessidade se dá a partir das conjecturas sociais arquitetadas ao longo dos tempos e pela forma como as políticas públicas foram tecendo suas estruturas que resultaram no modelo de escola que se tem atualmente.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro foi tecido no intuito de dar acessibilidade ao texto, objetivando demonstrar a linha de pensamento e escrita da autora, as explicações de como ele foi confeccionado, e feitas as amarrações – quais artefatos metodológicos foram colocados em funcionamento – para tornar possível visualizar a avaliação como um processo que produz subjetivação.

No segundo capítulo, são trabalhados os conceitos de *dispositivo* e *subjetivação* a partir do ferramental teórico de Foucault. Entrelaçando algumas ideias, diálogos com autores, busca-se entender os conceitos, tentando produzir formas de operar com eles como ferramentas para auxiliar na análise nos documentos pesquisados e na visualização da avaliação como um dispositivo.

O terceiro capítulo se caracteriza pela busca de um artefato de análise das produções históricas, mais especificamente nas legislações produzidas sobre educação (às quais se tem acesso) para documentar o período de implantação da educação formal e da efetivação de um processo de avaliação nas escolas no Brasil. Objetiva-se descrever as práticas avaliativas presentes nos documentos, mesmo no período em que não se utilizava a nomenclatura “avaliação”. Inicia-se a descrição com o documento “DECISÃO N. 8 – IMPERIO” – datado de 10 de janeiro de 1828, primeiro documento encontrado a dispor mecanismos de regulação para a educação formal no Brasil. O capítulo descreve os discursos produzidos sobre a temática da avaliação até a última legislação vigente no Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O quarto capítulo está constituído das análises dos discursos das descrições feitas no capítulo terceiro. Visa a identificar as regularidades e rupturas no processo de avaliação, apresentados em tópicos específicos, aprofundados sob distintos atravessamentos. No primeiro item, toma-se o *poder pastoral* para analisar a passagem do “bom cristão” para o “bom cidadão” como ruptura na lógica de funcionamento da avaliação dentro da escola; o segundo item transita entre a ruptura da lógica da exclusão e a instauração de uma ênfase demasiada no rótulo “todos dentro da escola” e seus efeitos na avaliação; no último item, trata-se dos instrumentos do *disciplinamento* como formadores de um processo de avaliação e responsáveis pela afetação das vidas dentro da escola e consequentes formas de subjetivação. As análises são produzidas através da emergência e permanência do conceito de avaliação nos documentos pesquisados, entrecruzando a produção das vivências pedagógicas nos espaços da educação formal, analisadas sob a lente dos conceitos de *dispositivo* e *subjetivação*, pensados por Michel Foucault. Para isso, atenta-se aos ensinamentos de Foucault (1984), quando salienta que é necessário conhecer as condições de possibilidades para os discursos verdadeiros em seus efeitos de poder e subjetivação.

As considerações finais – sempre provisórias – constam como arremate da escrita desta dissertação e se apresentam com a incumbência de trazer tópicos contendo os ensinamentos possíveis pela escrita deste texto. O primeiro tópico revisita todo o texto e outro que se usa de verbos (inventar, dividir, distender) para expressar e agrupar algumas análises construídas ao longo da escrita.

Entrecruzam-se na análise, inevitavelmente, outros conceitos desenvolvidos por Foucault em sua obra, tais como: disciplina e seus instrumentos, controle, inclusão, poder pastoral, entre outros. A fim de vinculá-los de modo complementar ao texto, notas de rodapé serão utilizadas ou estarão funcionando em meio às análises, no corpo do texto, sem um tópico específico.

Em suma, analisam-se os modos pelos quais a avaliação vem funcionando como um dispositivo na produção de modos de subjetivação, especialmente na educação formal. Através da imersão nos documentos e registros da instalação da escola no Brasil, são verificadas as forças que se apropriam da avaliação escolar, quais valores são valorados nesses processos. Bem como, identificam-se os elementos que evidenciam a constituição de verdades, as condições de possibilidades para esses valores e quais os efeitos de poder e subjetivação que colocam em funcionamento.

1 A BUSCA DO ENTENDIMENTO DA AVALIAÇÃO HOJE

1.1 Acessibilidade ao texto

Você me pergunta
Aonde eu quero chegar
Se há tantos caminhos na vida
E pouca esperança no ar
E até a gaivota que voa
Já tem seu caminho no ar
O caminho do fogo é a água
O caminho do barco é o porto
O do sangue é o chicote
O caminho do reto é o torto
O caminho do bruxo é a nuvem
O da nuvem é o espaço
O da luz é o túnel
O caminho da fera é o laço
O caminho da mão é o punhal
O do santo é o deserto
O do carro é o sinal
O do errado é o certo
O caminho do verde é o cinzento
O do amor é o destino
O do cesto é o cento
O caminho do velho é o menino
O da água é a sede
O caminho do frio é o inverno
O do peixe é a rede
O do vil é o inferno
O caminho do risco é o sucesso
O do acaso é a sorte
O da dor é o amigo
[...]
Caminhos – Raul Seixas

Na escrita de um texto como este, trilha-se um caminho metodológico, assumindo uma orientação. Para realização de um estudo, de um escrito, seja ele de qualquer nível, cada escritor cria a própria acessibilidade ao texto, a lógica. Dá-se, assim, uma intimidade entre texto e escritor que acaba por renunciar, despercebidamente, a algumas palavras. O óbvio, que é óbvio apenas para cada escrito, também precisa ser dito. De nada se tem certeza constante. O óbvio nem sempre não é suscetível a dúvidas; nem sempre é evidente ou incontestável.

Mesmo sabendo que o texto assume diferentes interpretações, mesmo sabendo que tudo são interpretações, busca-se neste texto convidar os leitores para a interpretação assumida por esta autora. Assim, pretende-se, neste capítulo, mostrar os caminhos

assumidos.

Cada autor cria as próprias estratégias de escrita que lhe permitem transitar, em idas e vindas por seus escritos. Intenciona-se, antes de avançar nesta leitura, torná-la menos sinuosa aos leitores. Cria-se, neste início, um “mapa” para socializar o caminho percorrido. O mapa, certamente, não deve ser usado como indicador de um único caminho possível, mas sim um balizador. Dentro do “cardápio de caminhos” de cada um, é inevitável que se assumam caminhos distintos, caminhos possíveis, pelos caminhos assumidos por cada um em seus percursos, permitindo diferentes interpretações.

O caminho que se apresentará é apenas uma perspectiva que fez esta pesquisa funcionar, que a permite ser algo diferente do que se intencionava inicialmente, um caminho teórico-metodológico que ajudou, em cada encruzilhada, na escolha do trajeto a seguir, e a seguir por encruzilhadas, inclusive.

1.2 Caminhos da pesquisa

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento do seu retorno.
(FOUCAULT, 2009b, p. 26).

O inédito habita os caminhos escolhidos por cada pesquisador, e assim vão sendo impressas as facetas de cada pesquisa. As decisões tomadas em cada encruzilhada, interpretação única frente ao acontecido geram novas possibilidades, em outros tempos e espaços, descaracterizando o mais do mesmo.

O método da presente pesquisa se inspira no projeto genealógico de Foucault e se concentra na avaliação enquanto dispositivo na produção de modos de subjetivação.

A pesquisa pretende analisar através dos discursos presentes nos documentos os processos de avaliação descritos em legislações que regeram e regem a educação no Brasil. Procura-se, no estudo das legislações, dar ênfase à observação de enunciados³ que descrevem os processos de avaliação e, ainda, reconhecer as condições de possibilidades que tornaram a avaliação um dispositivo capaz de produzir modos de subjetivação.

³ Entende-se por enunciado, segundo descrição de Castro (2009) das teorizações foucaultianas, uma “[...] condição de existência. [...] Foucault distingue o enunciado da análise linguística e da análise da história do pensamento. [...] O enunciado é uma proposição ou uma frase desde o ponto de vista de suas condições de existência, não como proposição ou como frase. [...] Por enunciado, no entanto, é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a objetos e a sujeitos, entrar em relação com outras formações e ser repetível.” (CASTRO, 2009, p. 136-137).

1.2.1 Procedimento genealógico

A partir de tais descrições iniciais, pretende-se operar geneallogicamente e, para isso, faz-se necessário entender o procedimento genealógico, para fazer uso da história que a liberta do modelo, ao mesmo tempo metafísico e antropológico, da memória. “Trata-se de fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma de tempo.” (FOUCAULT, 2003a, p. 33).

A genealogia surgiu no pensamento de Foucault, na década de 1970 (séc. XX), depois de publicar *Vigiar e punir e História da sexualidade I*, período no qual passa a operar com o poder como produtor de saberes⁴ e preocupa-se com a constituição dos sujeitos nesse jogo de forças. O procedimento genealógico percebe o poder como sendo elemento capaz de produzir os saberes e explica como nos constituímos na articulação entre ambos: poder e saber.

Com essa proposta investigativa, busca-se interpretar o processo de avaliação escolar, através de jogos de poder e saber; busca-se encontrar as marcas dessa história inscritas nos sujeitos da escola – encontrar as forças nos seus interstícios e na articulação dos corpos com a história neles marcada.

O corpo como superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT, 2003a, p. 22).

A genealogia procura analisar o surgimento dos saberes, que se dá a partir

[...] de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que, imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeitos ou resultantes – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política. (MACHADO, 2009, p. 167).

⁴ Foucault entende por *saber* um “[...] conjunto assim formado a partir de um sistema de positividade e manifestado na unidade de uma formação discursiva. O saber não é uma soma de conhecimentos. Porque desses se deve poder dizer sempre se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes. Nenhuma dessas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária.” (CASTRO, 2009, p. 394).

O que Foucault quer mostrar é que não existem sociedades livres de relações de poder e que seus indivíduos são o resultado dessas relações. O conceito de poder, assumido por Foucault, torna-se indispensável para esse entendimento.

O objetivo, então, é pesquisar o movimento desse jogo de forças cujo estudo foi inaugurado com as análises de Foucault, que teve como propósito demonstrar que o indivíduo é o resultado de inúmeros processos de objetivação e subjetivação que ocorrem nas redes de poder, que capturam, dividem e classificam os indivíduos. Pode-se considerar que a escola, como uma instituição de passagem obrigatória, “captura”, necessariamente, um grande número de indivíduos, e a avaliação, como um dispositivo, “divide” e “classifica” esses indivíduos.

Segundo Machado (2009, p. 167), a “genealogia é uma análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos.” Assim, pretende-se, através do estudo dos documentos que legislaram e legislam sobre educação, identificar os enunciados presentes em cada discurso⁵ a respeito da avaliação escolar e do jogo de possibilidades colocado em funcionamento em cada documento. Verifica-se, com isso, o surgimento de questões metodológicas diferentes das já postas por outras e importantes perspectivas de estudo, nas quais se buscava desvelar as ocultações e, dessa forma, entender os acontecimentos em um dado tempo.

Salienta-se, ainda, que não há a pretensão de um posicionamento em relação às verificações históricas. Pretende-se, apenas, constatar as condições de possibilidades dos discursos e as relações de poder que colocam em funcionamento a avaliação como um dispositivo de subjetivação. Nesse processo, algumas precauções são legítimas; uma delas diz respeito à questão do poder. Foucault entende que as relações de poder não se originam no Estado, elas o atravessam. Assim, retoma-se a questão das relações de poder e saber para Foucault. Para ele, as relações de poder estão em todos os lugares. Machado (2009, p. 168), a partir do pensamento foucaultiano, salienta que aparecem formas de exercício de poder diferentes da exercida pelo Estado, as quais são articuladas de maneiras variadas e indispensáveis, inclusive, quanto à eficácia de sua ação. Na obra de Foucault, não há proposição de uma teoria sobre o poder. Há uma “análítica do poder”. Portanto, segundo Foucault, não existe “o Poder”. O que existe são relações de poder, isto é, formas díspares,

⁵ Foucault define o discurso como “o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim, se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico.” O discurso está “constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência.” À medida que Foucault substitui a noção de *episteme* pela de *dispositivo* e, finalmente, pela de *prática*, a análise do discurso começará a entrelaçar-se cada vez mais com a análise do não discursivo. (CASTRO, 2009, p. 117).

heterogêneas em constante transformação – relações. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, sendo constituída historicamente,

visa a mostrar as diferenças entre as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político no nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e se situa nos níveis do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e, por isso, pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder. (MACHADO, 2009, p. 168).

Retomando, o poder não está fora da relação, como diz Machado (2009); o poder está “penetrado na vida cotidiana”. Assim, inevitavelmente, todos estão expostos às relações de poder e saber produzidas pelo discurso constituído, e, é claro, dentro das condições e possibilidades de cada um. Porém, é importante não desprezar as forças exercidas pelo Estado. Sem dúvida, as propostas provindas do Estado, sendo os documentos que legislam o objeto de estudo nesta dissertação, têm importância na constituição dos saberes e nas relações de poder. O que se pretende observar é que mesmo os que conduzem essas propostas não estão imunes aos efeitos dessa condição, estão imersos nas relações de poder e saber e, ao mesmo tempo, estão expostos às relações de poder e saber que exercem resistência sobre os discursos que atravessam o Estado. Assim sendo, ocorrem transformações minuciosas com relativa independência, e não, necessariamente, ligadas às mudanças estatais. Segundo Machado (2009, p. 169), “nem o controle, nem a destruição do aparelho do estado são suficientes, como muitas vezes se pensa, para fazer desaparecer ou transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que vigora numa sociedade.” Esse jogo de forças, trazido aqui como exemplo, nas relações estatais, aplica-se a todos os sujeitos que fazem parte da malha social. Ninguém está de fora. A genealogia, como método, não pretende menosprezar a relação de “poder-saber” do Estado com a sociedade, mas chama a atenção para o fato de que essa não é a única nem a mais importante forma de poder nas relações e redes tecidas de uma sociedade – eis a primeira precaução.

Outra precaução que se faz necessária na utilização da genealogia como método é a circularidade/transitoriedade do poder. Com isso, pretende-se chamar a atenção à ideia de que o poder é exercido numa espécie de rede ou malha, na qual os indivíduos estão, a cada momento, exercendo-o ou sendo submetidos a ele. Em outras palavras, o poder é algo que circula incessantemente sem se deter de modo exclusivo nas mãos de ninguém: potencialmente, todos são, ao mesmo tempo, detentores e submissos ao poder, seus

sujeitos ativos e passivos na relação.

Uma terceira precaução, que há de se levar em conta, é a trazida por Dreyfus e Rabinow, quando esclarecem que, para Foucault,

a tarefa do genealogista é de destruir a primazia das origens, das verdades imutáveis. Foucault tenta derrubar as doutrinas do desenvolvimento e do progresso. Uma vez destruídas as significações ideais e as verdades originais, ele se volta para o jogo das vontades. Sujeição, dominação e luta são encontradas em toda parte. Onde se fala de significado e valor, virtude e divindade, Foucault procura estratégias de dominação. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 121).

Isso significa dizer que a genealogia em Foucault vai muito além de pensar que a moralidade e as práticas sociais são ações individuais. Foucault afasta o caráter psicológico, considera a motivação psicológica não como fonte, mas como resultado das estratégias – nem sempre intencionais (DREYFUS; RABINOW, 1995).

A análise genealógica pretendida neste trabalho debruça-se sobre a avaliação escolar como um dispositivo de subjetivação. E o *corpus* do trabalho é constituído pelos discursos produzidos nos documentos que legislam sobre a avaliação em diferentes períodos da história brasileira. Considera-se imprescindível identificar nos discursos os efeitos das relações de poder; o poder constituído a partir de um saber usado para compor as leis e documentos que regularam e regulam a educação no Estado brasileiro. Nesses enunciados, buscam-se os saberes acerca da avaliação escolar. A partir da especificidade da questão colocada e das incontáveis técnicas e mecanismos colocados em funcionamento nas microrrelações de poder, as quais estão intimamente interligadas, verificam-se, por fim, as condições de possibilidades da subjetivação dos sujeitos a partir do funcionamento do processo de avaliação.

Salienta-se que, mesmo optando por analisar os discursos presentes nos documentos que legislam sobre a avaliação, já dadas as precauções sublinhadas acima, sobretudo, se tomará maior cuidado em relação à precaução da circularidade, acerca da qual se tem o entendimento de que todos exercem e são submetidos ao poder; ninguém está de fora; as forças exercidas nas relações dos indivíduos que vivem esse processo estão objetivando os discursos presentes nesses documentos. E, ainda, não se considera o Estado como ponto de partida necessário para esboçar tal compreensão. Conforme Machado (2009), o Estado não estaria na origem de todo tipo de poder social, e nem se deveria partir dele para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas. Muitas vezes, foi fora desse tipo de poder – poder estatal – que se instituíram as relações de poder, o que é essencial para situar a genealogia dos saberes modernos (MACHADO,

2009). Os poderes não estão situados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, uma propriedade que se possui ou não. É algo que se mostra nas relações estabelecidas entre os indivíduos.

É através da genealogia, entendida como método, que se pretende pensar e mostrar a avaliação escolar como um dispositivo de subjetivação e como ela, a partir dos atravessamentos, tornou-se um dispositivo. Para isso, o genealogista não necessita descobrir sujeitos, virtudes, forças, nem revelar suas relações com outras entidades do tipo. Conforme Dreyfus e Rabinow (1995, p. 122), “[...] o genealogista estuda a constituição de um campo de conflitos que define e esclarece um espaço.” O mundo tal qual parece, somente em máscaras, é aquilo a que se dirige a profundidade da visão de um genealogista. A tarefa da genealogia é mostrar que “[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais.” (FOUCAULT, 2009a, p. 29).

Esse investimento político do corpo do qual Foucault fala, está ligado, através de relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica. É como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação – exercício em que o corpo está submerso desde sua origem. Sua constituição como força de trabalho só é possível se ele estiver preso a um sistema de sujeição. Nesta pesquisa, a avaliação será considerada um sistema de sujeição, a qual se torna um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado, considerando que o corpo só se torna força útil quando for, ao mesmo tempo, produtivo e submisso. Essa sujeição não é obtida somente pelos instrumentos da violência ou da ideologia, como se percebia em um primeiro momento nos processos de avaliação (seleção) das escolas; pode, muito bem, ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada; pode ser sutil, não fazer uso de armas, nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física – uma pretensa metáfora para o processo de avaliação. Trata-se, pois, não da violência, mas da disciplina. Dessa forma,

[...] pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar de a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. (FOUCAULT, 2009a, p. 29).

Conforme Foucault (2009a), o controle do corpo está diretamente relacionado com o

sistema econômico, pois o corpo é, ao mesmo tempo, útil e produtivo. Porém, como exposto acima, somente é possível fazer o homem trabalhar eficaz e produtivamente se o corpo for capturado por um sistema de sujeição. Considera-se aqui como sistema de sujeição a avaliação dentro da escola, que objetiva tornar o corpo útil e produtivo. Sublinha-se apenas que, obviamente, não são tomadas as relações com a avaliação de modo unilateral e total, pois existem múltiplas outras forças atuando no espaço escolar.

Pode parecer que os resultados da ação da avaliação são resultados uniformes, porém, a avaliação é um dispositivo de instrumentação com muitas variáveis. Eis aqui uma última precaução: se a vemos como uma microfísica do poder posta em ação em uma instituição específica – que é a escola – o estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não tenha sido dado como uma propriedade, mas como uma estratégia – um dispositivo.

Que os efeitos de dominação não sejam atribuídos a um apoderamento, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (FOUCAULT, 2009a, p. 30).

Inúmeras variáveis surgem: os apoderamentos, as disposições, as manobras, as táticas e as técnicas de funcionamento postas em jogo em cada relação vão dando tons diferentes de subjetivação em cada processo.

Mais uma vez é necessário dizer que o poder mais se exerce do que se possui, que, por efeito de conjunto, parece até um privilégio adquirido ou conservado da classe dominante ou do Estado, e talvez possa parecer que produz um efeito manifestado e, às vezes, reconduzido pela posição dos que são dominados. Porém, segundo Foucault (2009a), esse poder não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que não fazem parte dessa classe, dita dominante; ele os investe, passa por eles e através deles; vale-se deles do mesmo modo que eles, em suas lutas contra esse poder; apoiam-se, por sua vez, nos pontos em que ele os situa. Esse jogo de forças nas relações de poder permite uma instrumentação multiforme e consequentes subjetivações.

Por último, é necessário pontuar que, em alguma medida, opera-se com alguns conceitos da arqueologia, pois ajudam a pensar a análise genealógica. Entende-se que a arqueologia pretende alcançar um modo de descrição dos regimes de saber em domínios específicos, o que foi muito útil para fazer funcionar a pesquisa num primeiro momento e permitiu adentrar numa lógica genealógica que tenta, por meio da noção de poder, analisar o surgimento dos saberes, que se dá a partir de condições de possibilidades externas aos

próprios saberes.

Trata-se até aqui de algumas precauções legítimas para operar com a genealogia como método, e buscou-se salientar alguns cuidados pertinentes para análise dos documentos que legislam sobre a avaliação escolar na emergência e regularização da escola brasileira. A seguir, serão esmiuçados os procedimentos específicos desta pesquisa.

1.2.2 Procedimento

As ideias que eu gostaria de discutir aqui não representam nem uma teoria e nem uma metodologia. Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder, nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231).

Operando com essa lógica de análise, torna-se possível analisar as rupturas e regularidades dos discursos atravessados na legislação brasileira sobre a avaliação escolar, construídos, validados e em funcionamento na escola. E quais são as condições de possibilidades de cada ruptura ou regularidade que acabam por caracterizar a avaliação escolar como um dispositivo de subjetivação, como isso tudo funciona e quais são os efeitos. Pretende-se, a partir daí, transcorrer sobre os efeitos de rupturas e regularidades identificadas através de visitas, buscas de caráter empírico aos documentos que legislam, que regulam formalmente a educação; analisar discursos que evidenciem a avaliação, que lhe permitem alcançar o *status* de dispositivo de subjetivação.

A análise direta dos documentos buscará sintomas sobre os processos de avaliação construídos para regular as escolas. Importa saber: quais são as forças que se apropriam da avaliação escolar? Quais são os valores valorados no processo de avaliação? Como esses valores, que são saberes, constituíram-se como verdade para nós? Quais são as condições de possibilidades para esses valores e quais são os efeitos de poder e subjetivação colocados em funcionamento? De que modo a avaliação funciona como um dispositivo? Problematizam-se, dessa forma, os modos pelos quais o dispositivo avaliação se concretiza no cotidiano da escola e quais são as conseqüentes formas de subjetivação produzidas por esse dispositivo.

Busca-se identificar, a partir de cada formação discursiva, as redes tecidas, o movimento da instituição e a avaliação como dispositivo presente no cotidiano escolar. Na problematização dos discursos, será considerado que

[...] a linguagem não é um sistema arbitrário; está depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar. (FOUCAULT, 1987, p. 51).

Dessa forma, busca-se, através dos discursos, interpretar verdades⁶ construídas por esse processo dentro das arquiteturas escolares. Nesse contexto, o importante não é desvelar o que somos, de forma a expressar um juízo a esse respeito; o mais importante é perguntar como chegamos a ser o que somos, o que nos constituiu, o que nos subjetivou, para assim entender como agem os dispositivos para nos constituir no que somos.

A partir da análise dos documentos, pretende-se problematizar de que modos a avaliação vem funcionando tal como um dispositivo de subjetivação. Para tanto, as veridicações identificadas nos discursos presentes nos documentos permitirão a visualização das redes formadas na (inter)relação dos diversos saberes e poderes ali presentes, que possibilitam a emergência do discurso como o percebemos.

Pretende-se analisar as tecnologias de veridicação dos saberes através dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao discurso como elementos incluídos em um dispositivo que abre as condições para que os sujeitos possam se constituir imersos em determinadas práticas discursivas e não discursivas.

Pretende-se problematizar o presente, os regimes de verdade vigentes no sentido de produzir modificações nas maneiras de pensar, produzir outras perspectivas, para formular problemas que ainda não foram pensados.

Inicia-se a análise com o documento “DECISÃO N. 8 – IMPERIO”, datado de 10 de janeiro de 1828, o primeiro documento encontrado a dispor mecanismos de regulação para a educação formal no Brasil. A pesquisa analisa os discursos produzidos sobre a temática da avaliação até a última legislação vigente no Brasil, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Salienta-se que, nos primeiros documentos pesquisados, a nomenclatura “avaliação” ainda não era utilizada. Índícios capturados nos discursos presentes nos documentos que antecedem a utilização da nomenclatura “avaliação” levam a crer que os processos descritos, como a realização de exames, visando à classificação e às distintas formas de organização disciplinar, estão intimamente relacionados com a emergência da avaliação nas

⁶ Foucault não discute nem elabora nenhuma teoria da verdade. Verdade é um termo teórico que tenta definir uma relação entre proposição e mundo, palavras e coisas em termos de uma função representativa entendida como correspondência. Foucault não examina, como os filósofos analíticos, as propriedades lógicas do predicado verdade ou a relação semântica entre palavras e coisas. Para ele, sistemas representativos estabelecem regimes de verdade. Interessante porque a palavra regime é tradicionalmente um termo da filosofia política. O fato de Foucault transferir a reflexão do plano teórico epistemológico para o plano político das relações de poder mostra uma preocupação recorrente com a ideia da vontade de saber e da função da vontade de saber como determinada pela vontade de poder. Consulta realizada em 07 de setembro de 2013. Disponível em <http://www.slideshare.net/jmarruda/curso-foucault>.

escolas no Brasil.

Na pesquisa há uma opção em trabalhar apenas com os documentos que legislam sobre a avaliação, pois entende-se que a legislação se constitui em um importante mecanismo de ligar o sujeito à verdade. Segundo Foucault (2003b, p. 11), “[...] entre as práticas sociais em que a análise histórica permite localizar a emergência de novas formas de subjetividade, as práticas jurídicas estão entre as mais importantes.” A análise da legislação educacional caracteriza-se como uma “história da verdade”. É o lugar onde as regras do jogo são definidas, regras a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certas formas de saber e certos domínios de objetos, como a força que a avaliação como um dispositivo assume. Para Foucault (2003b, p. 11),

As práticas jurídicas – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades, o modo pelo qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido, a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras, todas essas regras, ou se quiserem, todas essas práticas regulares, é claro, que também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, forma de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade que merecem ser estudadas. (FOUCAULT, 2003b, p.11)

A avaliação é uma das formas com as quais a sociedade definiu determinadas maneiras de subjetividade. O entendimento de avaliação como um funcionamento que visa a apontar erros e corrigi-los concebe esse dispositivo como uma forma reguladora que, além de estar na lei, opera de diferentes modos na escola. Isso não significa dizer que se entende o poder operando como lei. Não se trata disso. Trata-se de afirmar, segundo considerações de Foucault descritas anteriormente, que a legislação é um dos elementos que coloca a avaliação para funcionar como dispositivo e que aqui foi tomada para análise do detalhe, não negando a importância de outros elementos do dispositivo, tais como os enunciados científicos, os valores morais, as organizações espaço-temporais, questões que de certa forma, estão também muito bem descritas nas legislações educacionais analisadas. A partir disso, a composição do *corpus* da pesquisa é descrita no item seguinte, bem como as estratégias utilizadas quanto ao emprego de tecnologias digitais para acessar o material.

1.2.3 Composição do *corpus*

Os textos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa se constituíram, também, a partir de uma base de dados organizada pelo Centro Internacional de Estudos e

Pesquisas sobre a Infância (CIESPI), o qual tem convênio com a PUC-Rio. Trata-se de um acervo de leis e documentos chamado de *Base Legis*, lançado em 2007. Originalmente, a *Base Legis* foi composta por um abrangente acervo da legislação brasileira focado em temas que, direta ou indiretamente, se referem à história do direito da criança e do adolescente no Brasil. A *Base* reúne instrumentos da legislação brasileira a partir de 1824, abarcando legislações passadas e atuais do país, e dispõe de recursos digitais de busca dos materiais catalogados por assunto, palavras-chave, ano e número do documento legislativo.

A *Base* é um detalhado acervo legislativo que trata das questões da criança, do adolescente e dos temas que lhes são conexos, contendo documentos legislativos datados do início do século XIX até os dias atuais. Ao todo, são mais de 260 documentos legislativos, distribuídos em constituições, leis, projetos de lei, decretos, normas internacionais, discursos e pronunciamentos históricos de personalidades dos meios político e jurídico, bem como outros documentos históricos diretamente ligados a aplicações legais.

Com essa investigação, tem-se o objetivo de encontrar nos documentos históricos diversos aspectos da história que relatem a formalização da escola e, por sua vez, a constituição do sistema de avaliação escolar. A consulta à catalogação realizada pela *Base Legis* foi o ponto de partida para a consulta de *sites* de diversas instituições e buscas na internet, tendo sido possível compor um conjunto de documentos que ajudam a entender as diferentes formações discursivas, as rupturas e regularidades a respeito da inauguração de um sistema de avaliação escolar, que muitas vezes coincide com a própria constituição da escola e seus discursos, até os dias atuais.

Reserva-se um capítulo para promover a descrição de como a educação organizava-se no Brasil, desde a colônia brasileira. A investigação inicia com o documento “DECISÃO N. 8 – IMPERIO”, datado de 10 de janeiro de 1828, no qual o imperador solicita relação de todos os colégios e casas de educação existentes em cada província e solicita providências relativas aos estabelecimentos educacionais. A análise dos discursos se espalha desde a solicitação dessas providências até a última legislação vigente no Brasil, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como os decretos e pareceres decorrentes dela.

Narra-se, até aqui, o caminho metodológico. Aborda-se o entendimento da genealogia, as precauções necessárias para colocá-la em funcionamento. Define-se o escopo da pesquisa e descreve-se a forma como o material documental foi organizado para aperfeiçoar a produção. No item abaixo, são apresentados os conceitos e as relações estabelecidas a partir deles, que fundamentam a análise da dissertação. Encontra-se, nas próximas linhas, o entendimento dos conceitos que são utilizados como combustível para essa maquinaria analítica funcionar.

2 A AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE FOUCAULT

Cada seção criada para este capítulo envolve um movimento. Nesse conjunto de movimentos, realiza-se a análise dos conceitos de dispositivo, subjetivação e avaliação. Assim sendo, poderiam ser caracterizados como o combustível que faz funcionar essa maquinaria, o que acaba por alavancar a interpretação assumida por esta pesquisa.

Fala-se a respeito do pensamento de Michel Foucault, as especificidades e potência de seu pensamento. São considerados, também, alguns conceitos de seus escritos para ajudar na análise e estabelecer as relações já anunciadas desde o título desta dissertação. São criadas algumas possibilidades de pensamento sobre essa temática. A propósito, tantas outras possibilidades, que foram vislumbradas em algum momento, acabaram por ficar pelo caminho... Algumas por parecerem incertas, outras porque o tempo escorre pelas mãos... E, mesmo assim, o incerto ronda a escrita, como menciona Foucault (2003a, p. 243): “O que existe de incerto no que escrevi é certamente incerto.”

2.1 Análises possíveis a partir do pensamento de Michel Foucault

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que, no momento de falar, uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. (FOUCAULT, 2009b, p. 5).

Entender a linha em que opera um historiador do pensamento é necessário para examinar os conceitos construídos por ele e, assim, passar a operar com eles, fazê-los funcionar nessa pesquisa. Nesta breve introdução ao autor, busca-se demonstrar com que lentes Foucault olha, investiga a sociedade, para encontrar na educação a produção dessa lógica.

É difícil resumir em algumas linhas, nesta apresentação, de modo claro, o pensamento de Foucault, produtor de textos potentes, nos quais transforma ideias, desenvolvendo seus próprios conceitos e métodos.

Foucault dá sentidos próprios às palavras em seus escritos. Cria conceitos que se assumem em distintos textos. Essa forma de operar torna a tarefa de adentrar em seus

escritos similar à tarefa de investigação que, através de pistas, procura averiguar. O que difere é que não chegaremos a fatos, a verdades, mas sim a uma interpretação possível, invenções de sentido, entre outras possibilidades de exploração. Neste trabalho, prevê-se uma aproximação dos processos de avaliação escolar com alguns conceitos de Foucault.

Ao iniciar a leitura da obra de Foucault, sente-se a necessidade de entender sua linha de pensamento; apenas depois de feito isso, compreendida a forma como se expressa, se comunica, a forma de análise do autor, constata-se outra sociedade, outros meandros, antes não percebidos.

Muitos pensadores categorizaram e categorizam a obra de Foucault. Um expoente do pensamento francês, Deleuze, na obra *Foucault* (2011), analisa diversas questões colocadas por Foucault, como a questão do saber, as relações de força e a noção de poder e os processos de subjetivação desenvolvidos por ele. Veiga-Neto (2007) opta por utilizar, em vez de fases ou etapas, a expressão “domínios foucaultianos” para designar a mesma divisão feita por Deleuze: *ser-saber*, *ser-poder* e *ser-consigo*, cada qual correspondendo a um problema principal e uma metodologia.

O *ser-saber* em Foucault pode ser entendido, conforme Veiga-Neto (2007), como uma arqueologia dos sistemas de pensamento que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados. Essa arqueologia se preocupa em isolar práticas discursivas e formular regras de produção e de mudança dessas práticas. Faz pensar acerca dos métodos sob os quais os objetos são abordados. Olhar para escola com o olhar arqueológico possibilita visualizar, a partir das pistas que já estavam ali, o que a constituiu e a fez chegar ao que é hoje. A arqueologia faz uma descrição dos discursos, de tal maneira que não utiliza a lógica da história do conhecimento e passa a operar analiticamente com as formas de verificação.

No domínio *ser-poder* em Foucault, Veiga-Neto (2007) explica como os saberes são produzidos e como se constitui o sujeito na articulação entre poder e saber. Ou seja, a genealogia, como um tipo especial de história, busca analisar a constituição dos saberes em suas relações de poder e produção de modos de subjetivação na constituição do que cada sujeito é no presente. Esse é o foco desta pesquisa.

Foucault inicia o projeto genealógico na década de 1970. O que passa a lhe interessar é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos, conforme já explicitado no subcapítulo do método.

Pode-se afirmar que uma das diferenças entre a arqueologia e a genealogia está no fato de que a arqueologia pretende alcançar um modo de descrição dos regimes de saber em domínios específicos, já a genealogia tenta, através da noção de poder, analisar o surgimento dos saberes, que se dá a partir de condições de possibilidades externas aos

próprios saberes. Quando Foucault fala sobre as relações de poder, deixa claro que:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, 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. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o “poder-saber”, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2009a, p. 30).

Segundo Foucault (2009a), para analisar o investimento político do corpo e a microfísica do poder, são necessárias algumas renúncias, a saber: em relação ao poder, deve-se renunciar à posição ideológica, ao poder como propriedade, ao modelo dado de contrato ou de conquista; em relação ao saber, que se desmistifique o que é interessante ou desinteressante, que se renuncie ao modelo de conhecimento e ao primado do sujeito. O poder, para análise genealógica, tem protagonismo, é a questão central. Não é o estudo de um Estado, de uma instituição, tomado como um corpo, nem o estudo de um corpo que está tomado pelo estado. Foucault fala de um “corpo-político” com, segundo ele, “[...] o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para relação de poder e de saber que investe os corpos humanos e os submete, fazendo deles objetos de saber.” (FOUCAULT, 2009a, p. 31). Assim, a genealogia de Foucault foi o maior passo em direção a uma complexa análise do poder.

Como se sabe, a genealogia se opõe à história tradicional. A genealogia busca descontinuidade. Não há para ela uma essência fixa, nem coisas encobertas a serem desveladas. A genealogia vê tudo na superfície. Busca, nos mínimos detalhes, a descontinuidade, as menores mudanças, os contornos sutis. Ainda, conforme salientam Dreyfus e Rabinow:

Considerada genealógica, essa obsessão pelo significado profundo e escondido se torna diretamente acessível ao observador, uma vez que ele se distancia da crença cultural no significado profundo. Aquilo que parece mais escondido – devido a sua suposta importância – revela-se diferente de sua aparência. Sua obscuridade desempenha um papel essencial, que é

diretamente visível ao ser apontado pela genealogia. O argumento metodológico – a ser apontado nas análises detalhadas de Foucault – é que observado da correta distância e com o olhar certo, há uma profunda visibilidade em cada coisa. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 119)

Há que se afastar dos conceitos fabricados para que seja possível uma análise genealógica. Ainda, segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 119), “[...] a verdade mais profunda que a genealogia pretende desvelar é o segredo que (as coisas) não têm essência, ou que sua essência foi construída peça por peça por figuras que lhe eram estranhas.” Para a genealogia, a interpretação não é o desvelamento de um significado encoberto. Como diz Foucault, tudo já é interpretação. Há uma ausência de essência nas coisas em si. Dessa forma, não há nada a interpretar e, se não há nada a interpretar, tudo é passível de interpretação (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 120-121). O que conhecemos hoje são resultados da emergência contingente de interpretações impostas.

Em resumo, no domínio *ser-poder*, segundo domínio para alguns pensadores, a fase genealógica, o sujeito e o discurso são vistos a partir do dispositivo de poder, momento em que o poder é compreendido como integrante das relações entre sujeitos, possibilitado pelo discurso.

O último domínio apresentado por Veiga-Neto (2007) se refere ao *ser-consigo*. Esse domínio trata da relação de cada um consigo próprio e de como se constitui e emerge a subjetivação. Ou seja, trata da ética, entendida como a “relação de si para consigo”, o que não significa um retorno à identidade.

Incorporam-se tais ideias a este estudo no intuito de efetivar as aproximações, de trazer o pensamento de Foucault à tona, analisá-lo, escavá-lo, refutá-lo, utilizá-lo para a investigação aqui pretendida: ver a avaliação como um dispositivo de subjetivação a partir da analítica da genealogia do poder.

Foucault, em seus estudos, dá adeus ao sujeito da modernidade e analisa os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: “Tornamo-nos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 136). Para Foucault (1994), o humano, tal como é considerado, também é uma invenção das ciências empíricas na modernidade:

[...] as formas de poder exercidas sobre a vida cotidiana imediata classificam os indivíduos em categorias, os designam pela sua individualidade própria, ligam-nos a sua identidade, impõem-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra sujeito: sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado a sua própria identidade pela consciência

ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. (FOUCAULT, 1984, p. 5).

Inúmeros estudos no campo da educação permitem que se compreendam práticas, arranjos e artefatos pedagógicos como instituidores e constituintes dos sujeitos. Permite-se supor que a escola, como instituição de passagem obrigatória, ao menos no Brasil, potencialmente é o espaço nobre onde se faz a constituição dos sujeitos, “formando-os” para serem “úteis” a essa sociedade. A escola, através de suas invenções e práticas cotidianas, produz sujeitos para uma certa sociedade. Ao mesmo tempo, não há sujeito-escola. O que há, apenas, são os efeitos da subjetivação contínua que os discursos exercem sobre o sujeito e em seu funcionamento.

Foucault (2003a) aborda conceitos, como o *poder-saber*, quando mostra que os saberes são gerados e organizados de modo que se atenda a uma “vontade de poder”. O interesse de Foucault é o *poder* onde ele se manifesta, nos pequenos espaços, e desenvolve-se microfisicamente. Importa destacar que o poder é entendido como relação, exercício e, nunca, como propriedade. Poder e saber, como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito, seu principal efeito.

É evidente que discussões sobre saber, poder, subjetividade, ética, linguagens, discurso, tão caras ao filósofo, são indispensáveis para os que se dedicam a pensar ações pedagógicas, políticas públicas, currículos e que reconhecem o quanto práticas e relações implicadas nessas tarefas ainda precisam ser problematizadas e compreendidas, a fim de que haja condições para pensar noutras possibilidades de existência, em algumas brechas.

A breve introdução ao autor surge como necessária para apresentar os conceitos que serão utilizados neste trabalho e usados como ferramentas de análise.

2.2 O dispositivo e a subjetivação

A primeira parte da obra de Foucault (2003a) está centrada na questão da *episteme* e dos problemas arqueológicos que ela sugere. Na segunda parte de sua obra, descreve os dispositivos. O dispositivo é o objeto da descrição genealógica, conceito utilizado em *Vigiar e punir* e *História da sexualidade*. Os dispositivos estão presentes, englobam e colocam em funcionamento os sujeitos, é a rede que se tece nas arquiteturas, nos comportamentos convencionados, na dinâmica de circulação, nos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaço-temporais, enfim, nos meandros do que somos, do que fazemos e do que falamos. Portanto, o dispositivo está sempre inscrito num jogo de

poder, ligado a configurações de poder, na produção de determinados modos de subjetivação.

Castro (2009 p. 124), no livro *Vocabulário de Foucault*, descreve a noção foucaultiana de *dispositivo*: 1) “[...] é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos.” Elemento heterogêneo é o que se entende por discurso, instituição, arquitetura, regramento, lei, etc.; 2) “[...] o dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos.” O discurso pode aparecer como programa institucional, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação posterior a essa prática; 3) “[...] trata-se de uma formação que é um momento dado, deve por função responder a uma urgência.” 4) “[...] além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese.” Nesse sentido, Foucault distingue dois momentos bem pontuais: um primeiro do predomínio do objeto estratégico; no outro, a constituição do dispositivo propriamente dito; 5) “[...] o dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal, na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste.”

Assim, para Foucault, como sugere Castro (2009), o termo *dispositivo* se refere a um sistema de relações de poder e saber que pode ser estabelecido entre diferentes elementos, tais como: instituições, leis, discursos, proposições, arquiteturas, etc. É a partir dessa perspectiva que se pretende operar com a avaliação enquanto um dispositivo, vendo-a como reguladora dos elementos que constituem a escola, perpassando os discursos, criando “normas” e se estabelecendo como uma estratégia, produzindo determinados processos de subjetivação. Ainda, salienta-se a importância da natureza da conexão entre esses elementos, mediante a compreensão do termo *dispositivo* como um tipo de formação que tem como função principal, em um dado momento histórico, responder a uma necessidade urgente. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Foucault, em *Vigiar e punir* (2009a), usa o conceito de dispositivo inúmeras vezes e utiliza-o como elemento para explicar o modo pelo qual as forças/formas do disciplinamento nas instituições que promovem o assujeitamento dos corpos produzem a subjetividade dominante de acordo com cada formação histórica. Considera que cada formação histórica desenvolveu técnicas minuciosas, muitas vezes ínfimas, que definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, “[...] uma nova microfísica do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.” (FOUCAULT, 2009a, p. 134). Utiliza o dispositivo dentro de uma lógica que o torna capaz de perceber até o menor acontecimento em cada formação discursiva.

Uma observação minuciosa do detalhe e, ao mesmo tempo, um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da Era Clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saberes, de descrições, de receitas e de dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvidas, nasceu o homem do humanismo moderno. (FOUCAULT, 2009a, p. 136).

Foi esse homem do humanismo moderno que pôs em prática nas escolas, muitas vezes sem entender essa lógica, inúmeros funcionamentos, alguns ainda cristalizados nas práticas pedagógicas atuais. Pega-se a escola, como uma instituição de confinamento, para fazer algumas entradas possíveis via os dispositivos que passam a aparecer nas lógicas de funcionamento: a) do suplício; b) do panóptico⁷, aproximando essas estratégicas com função da avaliação dentro da escola, como o castigo disciplinar (um dos elementos da avaliação), que tem a função de reduzir os desvios. A punição, na lógica do panóptico, na disciplina, não passa de um elemento de sistema duplo: gratificação e sanção, não mais o suplícios dos corpos em praça pública. E, sim pelo jogo dessa quantificação as disciplinas hierarquizam através da vigilância e normalização, numa relação mútua, os bons e os maus indivíduos. Por sua vez, a avaliação, respondendo a mesma lógica, sai do sistema de suplício e inicia a operar na perspectiva do exame, da confissão, da classificação, pois o exame reúne em uma ritualização, a vigilância e a sanção normalizadora, o que passou a ser mais eficiente do que a punição. Através dessa microeconomia (gradificação-sanção) opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas do próprio indivíduo, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor (avaliação). Subjetivação. Os indivíduos vão, aos poucos, se tornando a própria categoria a que foram classificados pelos dispositivos da avaliação.

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.” (FOUCAULT, 2009a, p.175-176)

⁷ O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição . O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2009a, p. 190)

Um conjunto de elementos heterogêneos (dispositivos) que tem sempre uma função estratégica de poder em diferentes momentos históricos. Sem dúvidas o dispositivo é um conceito nodal na obra de Foucault, é um conceito amplamente estudado (em teses e dissertações) e utilizado por diferentes áreas do conhecimento. Aqui será posto em prática para pensar a avaliação escolar.

Esse dispositivo que se define, portanto, por uma estrutura de elementos heterogêneos, bem como, por um certo tipo de gênese, caracterizado por Foucault (2003a, p.245) como sendo uma gênese com dois momentos essenciais.

Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado processo de *sobredeterminação funcional*, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo *preenchimento estratégico*. (Ibidem, 2003a, p. 245)

Foucault segue falando sobre uma produção, que dado o funcionamento estratégico do dispositivo, utiliza como exemplo o aprisionamento. Dispositivo que fez que em determinado momento as medidas de detenção tivessem aparecido como instrumento mais eficaz, mais racional que se podia ter pensado para conter o fenômeno da criminalidade. Porém, questiona: o que isso produziu? O que aconteceu?

Um efeito que não estava de modo algum previsto de antemão, que nada tinha haver com uma astúcia estratégica produzida por uma figura meta ou trans-histórica que o teria percebido ou desejado. Esse efeito foi a constituição de um meio delinquente, muito diferente daquela espécie de viveiro de práticas e indivíduos ilegalistas que se podia encontrar na sociedade setentista. (...) A prisão funcionou como, filtro, concentração, profissionalização, isolamento de um meio delinquente. A partir mais ou menos de 1830, assiste-se a uma reutilização imediata deste efeito involuntário e negativo em uma nova estratégia, que de certa forma ocupou o espaço vazio ou transformou o negativo em positivo: o meio delinquente passou a ser reutilizado com finalidades políticas e econômicas diversas. (...) É isto que chamo de preenchimento estratégico do dispositivo. (Ibidem, 2003a, p. 245).

A questão posta ajuda a pensar a incumbência que o termo dispositivo tem. Tem uma natureza essencialmente estratégica, que trata de uma certa manipulação das relações de forças; de uma intervenção (racional e organizada) nessas relações de força. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder ligado a um campo de saber que dali nasce e, ao mesmo tempo, é condicionado por essas relações de forças. Sendo assim, ele sustenta

tipos de saber e é sustentado por eles.

O que Foucault (2003a) chama de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a episteme, o dispositivo é discursivo e não discursivo, seus elementos, assim, são muito mais heterogêneos.

A noção de dispositivo foi pensada e ampliada (em sua perspectiva), também por Giorgio Agamben (2010), em uma de suas recentes publicações, Agamben busca a genealogia teológica do conceito de dispositivo e conecta o conceito ao paradigma cristão da *oikonomia*⁸, o governo divino do mundo, para dizer que “o dispositivo, é antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo.” (AGAMBEN, 2010, p.46) Segundo Agamben, o que define os dispositivos com os quais temos que lidar na fase atual do capitalismo “é que eles não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação. Um momento dessubjetivante está certamente implícito em todo processo de subjetivação.” (2010, p.47). A escola, nesse contexto, não tem mais somente a tarefa de subjetivar seus sujeitos e, sim a de dessubjetivar para a recomposição de um novo sujeito.

As sociedades contemporâneas como corpos inertes atravessados por gigantescos processos de dessubjetivação que não correspondem a nenhuma subjetivação real. Daqui o eclipse da política, que pressuponha sujeitos e identidades reais (o movimento operário, a burguesia etc.), e o triunfo *da oikonomia*, isto é, de uma pura atividade de governo que visa somente à sua própria reprodução. Direita e esquerda que se alternam hoje na gestão do poder, têm por isso bem pouco o que fazer com o contexto político do qual os termos provêm e nomeiam simplesmente os dois polos – aquele que aposta sem escrúpulos na dessubjetivação e aquele que gostaria ao contrário, de recobri-la com a máscara hipócrita do bom cidadão democrático – de uma máquina governamental. (AGAMBEN, 2010, p. 49).

Assim, segundo a reflexão de Agambem (2010), vem a inquietude do poder no momento que se encontra frente ao corpo social mais dócil e frágil constituído pela história da humanidade, com o sujeito que executa pontualmente tudo que lhe é dito, e deixa que seu afazeres cotidianos (cuidados com a saúde, alimentação, lazer, etc.) sejam controlados por dispositivos (celular, computador, etc.) até nos mais pequenos detalhes. Todos aqueles controladores, desenvolvidos para vigiar e punir estão nas mãos dos sujeitos

⁸ Segundo Agamben (2010), nos primeiros séculos da história da Igreja, o termo grego *oikonomia* desempenhou na teologia uma função decisiva. *Oikonomia* significa em grego a administração dos *oikos*, da casa, e mais geralmente, gestão, *management*. Trata-se, como diz Aristóteles (Pol.1255 b 21), não tem um paradigma epistêmico, mas de uma práxis, de uma atividade prática que deve de quando em quando fazer frente a um problema e a uma situação particular. [...] Os teólogos se habituaram, pouco a pouco, a distinguir entre um “discurso – ou *logos* – da teologia” e um “*logos* da economia”, e a *oikonomia* torna-se assim o dispositivo mediante o qual o dogma trinitário e a ideia de um governo divino providencial do mundo forma introduzidos na fé cristã. (AGAMBEN, 2010, p. 35 - 37)

contemporâneos como artefatos que auxiliam na transformação dos espaços públicos das cidades em áreas internas de uma grande prisão. Trata-se, pois, não apenas de disciplinamento, mas do controle, espalhado.

Segundo Deleuze (1992), Foucault produziu muito bem a análise em relação às instituições de confinamento, visível por concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior às somadas forças elementares. Porém, Foucault sabia da brevidade desse suporte de pensamento ao qual ele se debruçava. Esse modelo de sociedade estava em crise. Num artigo intitulado “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”, Deleuze (1992) indicava alguns aspectos que mostram essa ruptura do modelo da sociedade disciplinar para a sociedade do controle. Assim, segundo Deleuze (1992),

[...] encontramos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior” em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. (DELEUZE, 1992, p. 219).

Enquanto a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua, o controle, segundo Deleuze (1992), ocorre em curto prazo e de rápida rotação. É contínuo e ilimitado. O sujeito não é mais aquele confinado, mas caracteriza-se pelo endividamento. Porém, ainda temos como constante a extrema miséria de grande parte da humanidade, que são por certo, pobres demais para o endividamento e numerosos demais para o confinamento: “o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas.” (1992, p. 224)

Outro autor que conjectura sobre o conceito de dispositivo na obra Foucault é Eduardo Pellejero (2009), no livro *A Postulação da Realidade (Filosofia, Literatura Política)*, fala a respeito da origem do conceito de dispositivo na obra de Foucault e das relações com o conceito também operado por Deleuze e Guattari (agenciamento). Em seu texto, destaca que Deleuze começa a falar no conceito de agenciamento (dispositivo) em 1973 e diz que Foucault deve a ele o desenvolvimento desse conceito, conforme organização exposta abaixo:

1977. Será necessário esperar um par de anos para desvendar o mistério. Assim, no prefácio à edição americana de *L'Anti-Oedipe*, Foucault ofereceu-nos uma lista das noções que lhe chamaram a atenção: “multiplicidades, fluxos, dispositivos, conexões”. O conceito de dispositivo, então, que Foucault assimila ao de agenciamento, é um conceito do qual reconheceria a paternidade deleuziana (3 Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, pp. 133-136)

1972. Mas voltemos um segundo atrás, porque em *L'Anti-Oedipe* falava-se

certamente de complexos, formações, maquinações, regimes, mas as noções de dispositivo e de agenciamento não aparecem em primeiro plano. Os principais críticos de Deleuze, em todo o caso, não dão conta da sua existência [...] Confunde-se Foucault, que escreve o seu prólogo em 77, depois da publicação de Kafka? Ou é sensível a algo que passa despercebido ao grosso dos leitores de *L'Anti-Oedipe*?

Bom, tudo é possível, digo, não podemos saber realmente o que passava pela cabeça de Foucault, mas a verdade é que, ainda que escassas, já encontramos ocorrências de ambos os termos em *L'Anti-Oedipe*. Pelo menos duas:

1) Primeiro, falando das regras de parentesco, Deleuze e Guattari referem-se a um “dispositivo matrimonial”: “Os etnólogos não deixam de dizer que as regras de parentesco não são aplicadas nem aplicáveis aos matrimônios reais: não porque estas regras sejam ideais, mas, pelo contrário, porque determinam pontos críticos nos quais o dispositivo se volta a por em marcha com a condição de estar bloqueado, e se situa necessariamente numa relação negativa com o grupo. É aí que aparece a identidade da máquina social com a máquina desejante”(Deleuze-Guattari, *Capitalisme et schizophrénie: L'Anti-Oedipe*, p. 178).

2) E, em seguida, no final do capítulo três, aparece pela primeira vez explicitamente a ideia de “agenciamento maquínico”: “Substituir o sujeito privado da castração (...) por agentes colectivos, que remetem a agenciamentos maquínicos. Reverter o teatro da representação na ordem da produção desejante: a tarefa por excelência da esquizoanálise” (*Ibid.*, p. 324). (PELLEJERO, 2009, p.122 - 123)

Esse momento perde relevância quando Deleuze publica um livro dedicado a Foucault, no qual reavalia sistematicamente sua obra. Ainda, nos anos seguintes, o conceito de dispositivo continua a ganhar importância. Foucault fala do dispositivo disciplinar, dispositivo de poder, dispositivo de saber, dispositivo de sexualidade, etc.. Segundo Pellejero (2009), só no livro *História de Sexualidade Volume 1 - A vontade de Saber*, estão somadas mais de 70 ocorrências do conceito. Mesmo desaparecendo depois nos demais volumes.

Pellejero (2009) retoma as questões do dispositivo em *Vigiar e Punir*. Segundo ele, a questão dos dispositivos em *A História da Sexualidade* está um passo a diante de em *Vigiar em Punir*, pois considera que no primeiro, o dispositivo passa a ser constituinte e, não apenas normalizastes. Na observação de Deleuze (apud Pellejero, 2009), a questão do dispositivo em *Vigiar e Punir* estava presa, sem haver uma dimensão para luta, para criação, para a resistência. A solução vem com algumas elucidações propostas a respeito dos processos de subjetivação, que entendido por Deleuze (apud PELLEJERO, 2009, p. 131) como processo de “constituição de modos de existência, da invenção da possibilidade de vida, da criação de territórios existenciais”.

O que chama atenção nas conjecturas propostas por Pellejero (2009) e a relação que estabelece entre Deleuze e Foucault – quando trata do conceito de dispositivo e esse conceito como produtor de subjetividade – é que a produção de subjetividade escapa aos poderes e aos saberes de um dispositivo para se reinvestir nos de outro: a relação consigo

mesmo – então – é uma das fontes de foco de resistência (ibidem, p. 133). Abre, assim, a discussão para a possibilidade que temos de nos constituirmos como “si próprios”.

Os dispositivos podem tratar de constituição de modos de existências, segundo regras e estratégias e capazes de resistir ou furtar-se das relações de poder-saber, mesmo que o poder tente sem cessar (re)apropriar-se. A subjetividade moderna passaria por uma resistência às maneiras de sujeição. Traria uma dimensão capaz de nos individualizar para além ou aquém das exigências do poder e/ou de nossas determinações. Deleuze (1996) define dispositivo na obra de Foucault da seguinte maneira:

É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras. É por via de uma crise, sempre, que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha. (DELEUZE, 1996, p. 01)

O texto, em seus interstícios, vai dando pista da íntima relação entre os dispositivos e os processos de subjetivação. Aqui, tenta-se mostrar como essa aproximação funciona. Para Deleuze (1996), as duas primeiras dimensões do dispositivo são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação, “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (Ibidem, 1996, p. 02) O dispositivo comporta linhas de força, essa é a terceira dimensão, são as linhas de força que estabelecem o tráfego entre o ver e o dizer, transversaliza as palavras e as coisas, essa *invisível* e *indizível*. E, finalmente, descobrem-se as linhas de subjetivação. Essa foi a solução possível encontrada por Foucault para não ficar preso aos dispositivos e transpor seus contornos.

Foucault pressente que os dispositivos que analisa não podem ser circunscritos por uma linha que os envolve sem que outros vetores não deixem de passar por baixo e por cima: *transpor a linha*, como ele diz; será isso *passar para outro lado*? Este superar da linha de força, em vez de entrar em relação linear com uma outra força, se volta para a mesma, atua sobre si mesma e afeta-se a si mesma. Esta dimensão do **Si Próprio** (Soi) não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, escapa-se-lhes. O **Si Próprio** (Soi) não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas

como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante. (DELEUZE, 1996, p. 02)

Não sendo os dispositivos circunscritos a uma linha, ao transpor essa linha de força, não se passa para o outro lado, volta-se para ela mesma. O que faz surgir um efeito a si mesmo e a ela mesma. Não é mais nem um saber nem um poder. É um processo que diz respeito a si mesmo, um processo de subjetivação.

Castro (2009) sistematiza o conceito de *subjetivação* para Foucault, começando pelo anúncio da morte do homem e a substituição da *episteme* pelo conceito de *dispositivo* os quais foram uns dos temas de maior repercussão na obra de Foucault, trabalha com a “premissa metodológica L'archéologie du savoir, isto é, desantropologizar a história introduzindo nela a categoria de descontinuidade” (2009, p.407). Ideia desenrolada por Foucault quando anuncia que

[...] o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação dos seres humanos na nossa cultura; tratei dessa óptica, do três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.[...] Não é portanto o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das minhas investigações. (FOUCAULT, 1984, p.1 - 2)

Foucault sustenta que o sujeito não é uma substância. Sujeito, para ele, caracteriza-se como atual, que não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro. Outro com o qual coincidimos desde já, (FOUCAULT apud DELEUZE, 1996, p. 4). Ele não procura, assim, pela verdade do valor, mas sim, pelo valor da verdade para cada formação discursiva e para cada sujeito. Nesse sentido, não há sujeito (aquele sujeito unitário e autônomo da modernidade); o que temos são efeitos de subjetivação contínua. Pensados a partir de uma “história do sujeito”, que é o que Foucault deixa explícito. Os sujeitos, não aparecem mais “como instâncias de fundação, mas como efeitos de uma constituição.” (CASTRO, 2009, p. 408) Eis a forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos.

Desta forma, para conseguir expressar essas questões relacionadas ao sujeito, Foucault se descola da questão da episteme para o dispositivo e as práticas de si-mesmo (CASTRO, 2009). Segundo ele, precisa-se problematizar a constituição desse sujeito. Uma vez que se rompe com a noção de um sujeito identitário, unitário e autônomo. O que temos seriam modos de subjetivação, e o que irá interessar será a constituição desses modos de ser, em suas relações de poder, saber e o si. Discorre-se de processos de relação de forças com outras forças. O sujeito como ficção, fabricação, como efeito do discurso. Não temos sujeitos, temos processos de subjetivação. Para Foucault (2004, p. 262), subjetivação seria

“o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que essas outras configurações cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e mutantes uma das outras e assim sucessivamente. Assim, na obra de Foucault, o conceito de subjetivação sofre alguns deslocamentos e aparece tanto em relação às práticas divisoras, quanto às práticas de si.

Percebe-se, dessa forma, que ao longo das distintas formações discursivas, os dispositivos sofrem as mais variadas transformações ou/e mutações, produzindo outras possibilidades de modos de subjetivação. Nessa perspectiva, interessa-se pela compreensão da problemática da produção do sujeito nos dias atuais na medida e em relação ao dispositivo da avaliação. Dispositivo que vai se constituindo a partir das diferentes lutas políticas que se fazem necessárias em nosso tempo, contra as formas de dominação, exploração e contra tudo aquilo que liga o sujeito a si mesmo e a essas formas de sujeição e submissão, gerando assim, insiste-se distintas e mutáveis formas de subjetivação.

Assim, os dispositivos podem ser vistos como estratégias que atravessam os sujeitos, capturando-os. Formam uma teia difícil de escapar. Passando pelos domínios, distinguidos sucessivamente por Foucault: saber, poder e subjetividade, os quais não possuem contornos definidos; são cadeias de variáveis que se destacam uma das outras.

Toma-se a avaliação com um dispositivo que engloba e coloca em funcionamento os sujeitos; como uma rede que se tece nas arquiteturas das escolas e fora delas; passa pelos comportamentos convencionados, pela dinâmica de circulação; está presente na valoração dos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaços-temporais; enfim, nos meandros do que somos, do que fizemos e do que falamos. Dessa forma, pode-se afirmar que o dispositivo está sempre inscrito em uma linha de força, ligado a configurações de poder, efetivando determinados modos de subjetivação.

2.3 A avaliação: possibilidades de funcionamentos

Nos itens acima se falou, prioritariamente, do entendimento dos conceitos de dispositivo e subjetivação, provocando um entrecruzamento com o conceito de avaliação. A avaliação como um dispositivo de subjetivação. Esse item discorre sobre a questão da avaliação e as possibilidades de abordagens, segundo alguns deslocamentos conceituais que esse termo assume ao ser empregado nos discursos no presente, evidenciados na amplitude de possibilidades e desdobramentos, bem como a dimensão assumida pela

avaliação dada sua estratégia de funcionamento.

Através de uma varredura em eventos da área de educação, é possível verificar que o termo avaliação é recorrente em muitas publicações nesta área. Além da recorrência do assunto em eventos, encontra-se tematizada em diversos artigos, livros, dissertações e teses. Visto que a avaliação se encontra cada vez mais presente no cotidiano da sala de aula, questão que será retomada ao longo da discussão produzida na dissertação.

A variedade de discursos produzidos (aqui especificamente de 2000 a 2008) sobre o assunto, o alcance da temática e sua caracterização como um dispositivo⁹, produzem inúmeros modos de subjetivação, o que pode ser percebido, por exemplo, nos distintos títulos das produções encontrada nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁰, estudos publicados e que discutem a questão da avaliação na contemporaneidade, que acabam por sinalizar e contextualizar a potência do dispositivo avaliação dentro e fora das escolas no presente. Selecionam-se alguns títulos publicados para entender a dimensão que essa discussão assume:

- A avaliação na Educação Básica: entre dois modelos (2000)
- Avaliação de monitoramento – uma das categorias de análise sobre o “estado da arte - avaliação na Educação Básica” (2000)
- O significado da atual avaliação externa do MEC para as universidades brasileiras (2000)
- Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível? (2001)
- Avaliação na Educação Superior, estado e produção de subjetividades (2001)
- O sistema nacional de avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo (2002)
- Avaliação da aprendizagem: continuidade de padrões e tendências? (2003)
- Avaliação do desempenho: escolar o modelo adotado em Angra dos Reis (2004)
- A relação avaliação/registro no ciclo da juventude. Possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora (2004)
- A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa (2005)
- O valor da nota/conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser

⁹ A caracterização da avaliação como um dispositivo é realizada por esta pesquisa, não pelas demais que são trazidas neste texto, como exemplos de possibilidades de aplicação da temática. O que torna possível perceber outros desdobramentos da temática.

¹⁰ A ANPED é uma sociedade, que tem por finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos seus mais de 30 anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação vem ocupando um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. Disponível em <<http://www.anped.org.br/>> , consulta realizada em 11 de dezembro de 2012.

Deus (2006)

- Avaliação/registros escolares: (re-)significando espaços educativos (2007)
- Avaliação da política educacional municipal: em busca de indicadores de efetividade nos âmbitos do acesso, gestão e financiamento (2008), etc..

Percebe-se através dos enunciados dos títulos – os quais contêm informações suficientes para demonstrar suas ancoragens teóricas – a abrangência da questão da avaliação e as possibilidades de subjetivação.

Verifica-se que para a questão da avaliação há várias abordagens possíveis, como: a avaliação da aprendizagem, a avaliação escolar, a avaliação externa, etc.. Ainda dentro de cada abordagem, é possível assumir diferentes dimensões conceituais, ou seja, a avaliação é, definitivamente, um assunto com inúmeras variáveis.

Aqui se busca caracterizar a *avaliação escolar* como uma das responsáveis por produzir, conforme descrito acima, os enunciados sobre a avaliação contemporaneamente. Possível a partir das rotinas ritualizadas, das relações de saber e poder que põem em funcionamento, de seu dinamismo, de como a avaliação move, envolve e produz os indivíduos que fazem parte da escola e se espalham por toda a malha social.

Pode-se pensar a avaliação partindo de sua etimologia, o qual vem do termo *avaliar*, do latim *a-valere*, e quer dizer dar valor. Valorar. Segundo De Landesheere (1976, p.13, apud BOAVIDA E AMADO, 2008, p. 19) a ciência da avaliação ou docimologia, é “uma ciência que tem por objeto o estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e comportamento dos examinados e dos examinadores”, seguindo a origem ao pé da letra. A definição esboçada, ainda que apenas etimologicamente, sem entrar nos seus efeitos e produções no presente, mas entendendo que efetivamente ela assume esse funcionamento, prevê uma relação com o entendimento do conceito de disciplina (de Foucault), mas especificamente de um de seus instrumentos, o exame. Explica-se a relação. Para Foucault, exame combina

[...] técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 2009a, p. 177)

Poderia-se partir de definição de avaliação nos termos etimológicos que temos acima “*a-valere*, quer dizer dar valor” (DE LANDESHEERE, 1976, p.13, apud BOAVIDA E AMADO, 2008, p. 19) E, para Foucault, entender exames como técnicas que hierarquizam, que vigiam, que normatizam, ou seja, um controle que permite qualificar, classificar e normalizar. O que só é possível depois de conferir um valor, segundo as valorações de cada tempo,

mas para qualificar, classificar e normalizar, precisa-se dar um valor. É a avaliação que atribui esse valor aos sujeitos.

Por outro lado, é cada vez mais evidente a função importante e determinante da avaliação escolar, dadas as implicações e efeitos no processo educativo formal. Ela se arrasta desde os processos do exame, se nos atermos aos muros da escola, até os rituais que, também através do funcionamento descrito por Foucault de exame (2009a), passaram a controlar e assim a classificar a própria escola, buscando o estabelecimento de verdades e de coerência para a produção dos valores e saberes que devem ou não ser valorados.¹¹

Ao longo das formações discursivas, o funcionamento do processo de avaliação vai se mostrando mais estratégico e complexo, cheio de amarras e contornos irregulares. O que o faz, cada vez mais, assumir caráter de dispositivo, pois vai reunindo em seu funcionamento a dinâmica de funcionamento dos sujeitos. É o processo de avaliação, que de uma forma ou outra, determina as verdades que todos devem aprender. A avaliação é a rede que se tece nas arquiteturas das escolas, convencionando os comportamentos, através da disciplina, dos horários estabelecidos, dos espaços esquadrihados para cada função, da organização dos tempos, da dinâmica de circulação, dos valores morais que se vê funcionar, dos enunciados científicos verdadeiros. Vemos a avaliação legislar interna e externamente aos muros da escola. As organizações dos espaços-temporais, enfim, a avaliação atua nos meandros do que somos, do que fizemos e do que falamos. Isto é, ela se caracteriza como um dispositivo que está sempre inscrito em um jogo de saber, ligado a configurações de poder, na produção de determinados modos de subjetivação.

O capítulo seguinte tem a função de apresentar e descrever os documentos que legislam e legislaram sobre os processos educacionais e, mais especificamente, sobre os processos de avaliação na educação formal do Brasil. Os estudos permitem evidenciar a avaliação, constituindo-se na escola como a conhecemos no presente e os atravessamentos da avaliação nos sujeitos envolvidos nesse processo. A emergência da avaliação nos distintos enunciados, localizados nos documentos, ajuda a entender a produção do dispositivo avaliação.

¹¹ A valoração em questão trata de saberes que são disseminados via avaliação externa e passam a nortear o currículo de inúmeras escolas. Porém, a questão é apenas ilustrativa, a pesquisa não se debruçará em analisar a questão da avaliação externa.

3 AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

3.1 Educação formal: estatização da escola no Brasil

O assunto em questão nesta dissertação, a avaliação escolar, nasce historicamente na educação formal a partir de uma necessidade e de um dado contexto, em uma formação discursiva específica. Com a disseminação da ideia da educação formal, pública, laica e gratuita, aos poucos, a escola começa a receber um público de crianças e jovens cada vez maior. Essa massa de alunos precisaria de uma classificação, de uma organização. Surge então, no âmbito da educação, a avaliação, em meado do século XVIII, quando nasce a iluminada escola moderna no Brasil.

Por meio dos estudos desenvolvidos pelos historiadores da educação, temos a oportunidade de visualizar o mapeamento categorizado das diferentes fases que constituíram o processo educativo no Brasil (desde um Brasil Colônia, até os nossos dias, passando pela educação no Brasil Império, a Reforma pombalina, a constituição do ensino público no Brasil, a educação no período da república, na era Vargas, a Escola Nova, as produções das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, etc). Graças a esses estudos e registros é possível organizar alguns recortes da implantação e do percurso da escola pública no Brasil, informações que ajudam na interpretação e compreensão da organização da escola hoje. Um dos objetivos da recomposição desse trajeto histórico da educação no Brasil é identificar em detalhes a partir de quando, como e com que objetivo a avaliação passa a fazer parte das escolas e quais são seus modos de funcionamento, buscando operar com a história para além de uma lógica linear.

O ensino público foi engendrado em meados do século XVIII, por meio de uma ação de Marquês de Pombal¹², ainda antes do início da república. (BOTO, 2011, p.107). A escola pensada e estruturada nessa época ainda hoje se apresenta como uma realidade em muitos aspectos, sendo alvo de muitas críticas. Dessa forma, sob alguns aspectos, vivemos um sistema de ensino pensado e criado há mais de 250 anos. Pensado e criado segundo os

¹² “O ano de 1756 assinalou uma profunda alteração na política interna de Portugal, com reflexo em todo o seu império colonial. Naquele ano, no reinado de dom José I, Sebastião de Carvalho, o conde de Oeiras (obtido em 1759), mais tarde marquês de Pombal (em 1769), tornou-se secretário de Estado dos Negócios do Reino de Portugal, equivalente hoje a ser um primeiro-ministro. Até então, ele fizera carreira diplomática em várias cortes europeias, e ninguém poderia prever que aquele homem acostumado aos salões e aos gabinetes fosse dotado da energia e determinação que demonstrou ao ser guindado para o Secretariado dos Negócios Estrangeiros, em 1750, em seguida, para o poder total. (...) Pombal, classificado unanimemente como um dos "déspotas esclarecidos" da Europa das luzes, praticou, nos 21 dos 27 anos que empalmou o governo, a mais rigorosa concentração do poder que Portugal até então conhecera.” Texto disponível em <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/era_pombal.htm> , consulta realizada em 23 de março de 2013.

preceitos daquela época. Talvez por isso a crise. Segundo Boto (2011), depois da expulsão dos jesuítas, em meado de 1700, foram implantadas as aulas régias, fundamentadas em um movimento já crescente em toda a Europa – o Iluminismo.

A ação político-pedagógica de Pombal assinalava como uma necessidade histórica o Estado tomar para si o controle das questões do Ensino em todos os níveis. O ensino passa a ser planejado, portanto, de uma forma plural, aberto e laico. (BOTO, p.108 - 109). O ensino necessita, nesse momento histórico, atender às necessidade do estado quanto à formação de um consenso. Um sentimento de pertencimento a uma nação que estava surgindo que, de acordo com os estudos de Boto (2011), “os principais valores veiculados pela escolarização – especialmente a primária – seriam a diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização das regras.” (p.113). Nessa perspectiva, a incumbência da educação era estar a serviço da constituição de uma sociedade e do progresso da mesma, cujos preceitos vinculados com as ideias iluministas. A escola do século XX e XXI, iluminada pela estrutura da escola do século XVIII, ainda se encontra organizada como um espaço que busca construir grupos homogêneos, categorizando, classificando e disciplinando os corpos, tornando-os uteis e comprometidos com um projeto de nação.

E é, nesse contexto, que se busca identificar as ações que coincidem com o processo de avaliação para entender como ele se constituiu e, ao mesmo tempo, quais são os atravessamentos que tornaram o processo que hoje concebemos dentro das escolas, tal como um dispositivo de subjetivação.

3.2 As entradas da avaliação via exame

Por muitos anos os jesuítas¹³ mantiveram no Brasil colonial um sistema escolar. As escolas pensadas por eles eram articuladas em duas vertentes: a) para índios, com catequização e língua portuguesa e b) por uma visão de ensino voltada para o preparo apenas dos jovens pertencentes a uma elite. Esses jovens, após a conclusão dos estudos no Brasil, seguiam os estudos superiores em universidades do exterior, como na Universidade de Coimbra ou outros em Instituições da França. No contexto de uma sociedade de economia agrária, como a existente no Brasil na época (séculos XVI, XVII e XVIII), explorada e dependente da Coroa Portuguesa, a educação não era considerada um valor social importante, apesar do plano de instrução jesuítica ter como ideal a formação do homem universal, humanista e cristã.

A tarefa educativa incumbida aos jesuítas era a catequese e a instrução indígena,

¹³ Os jesuítas não foram os únicos a se debruçarem nas causas educacionais no Brasil, outras congregações também o fizeram, porém, os jesuítas foram os que mais atuaram e dos quais se encontra mais registros.

destinava aos meninos, aritmética básica; e, às meninas, renda e costura; e para ambos, alfabetização e doutrina cristã. Já para a educação da elite colonial, havia outra organização educativa, a qual se preocupava com a transmissão do conceito de cultura geral, assim, enciclopédico e alheio à realidade da vida da colônia.

A ação pedagógica dos jesuítas visava às normas para a orientação dos estudos escolásticos. Mesmo quando aplicados aos índios, estava envolto por um rigor de procedimentos que tinha por objetivo maior a construção de uma hegemonia católica. Os jesuítas foram criticados afincamente pela “insuficiência de seus métodos educativos na formação de uma mocidade que necessitava ser integrada às mudanças sociopolíticas e preparada para preencher cargos administrativos e novas profissões.” (VEIGA, 2007, p. 134). A educação jesuíta foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, tentando conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional; privilegiando o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio. Debruçava-se especialmente em rituais como as provas e exames que funcionavam como forma de classificar e verificar quem seguiria em frente. Com aulas expositivas, prezava pela repetição, até que tudo fosse decorado e repetido. Os exames eram orais e escritos, visando a avaliar o aproveitamento do aluno (o que cada um teria decorado). Esse processo era configurado como apenas de caráter formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento, buscando instigar entre os alunos um sentimento de competição e disputa.

Após a atuação dos jesuítas, quase hegemônica – a julgar pelos registros históricos – no segmento educativo, tanto em Portugal como no Brasil, ocorreram muitas, mas não efervescentes mudanças no país em termos de educação. Efetivamente, não foram muitas as alterações pedagógicas sofridas pela sociedade colonial durante o império e a república.

O fechamento dos colégios Jesuíticos em 1759 – dada a insuficiência de seus métodos para a formação de uma mocidade na qual tivesse incutida a premissa do progresso e, ao mesmo tempo, que andasse em direção às “luzes” que já iluminavam a Europa toda – desencadeia o movimento de reformas educacionais em Portugal. O documento que decretava tais mudanças, o Alvará Régio de 28 de junho de 1759¹⁴, suprimia todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas de Portugal e de todas as colônias e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias e instituíam um novo regime administrativo, no qual

¹⁴ Trata-se do Alvará régio de 28 de junho de 1759 que abole todas as instituições de ensino dos jesuítas no Brasil e que aponta para o estabelecimento de um novo regime na educação do reino. [...] além de proibir o método usado pelos jesuítas em suas escolas (que primava pela análise e revisão minuciosa do conteúdo estudado e pela memorização e valorização da teoria em detrimento da prática), proibia também o uso dos compêndios de gramática e língua latina. Estabelecia o uso de um "novo" método, pragmático e "ilustrado", e determinava os novos livros que seriam adotados a partir de então. [...] Em 9 de julho de 1759 foi publicada a carta régia de nomeação de d. Tomás de Almeida para o cargo de diretor de estudos, e em 28 de julho do mesmo ano este publicou as instruções para a reforma, seguindo fielmente as orientações do alvará régio de 28 de junho. Disponível em <<http://migre.me/e7Ulf>> , consulta realizada em 11 de janeiro de 2012.

era admitido um Diretor (cargo novo para escalas) e contratava-se professores de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, disciplinas que deveriam substituir às antes oferecidas nos extintos colégios. Além de proibir o método usado pelos jesuítas nas escolas (que primava pela análise e revisão minuciosa do conteúdo estudado e pela memorização e valorização da teoria em detrimento da prática), proibia também o uso dos compêndios de gramática e língua latina por eles adotadas. Estabelecia o uso de um "novo" método, pragmático e "ilustrado", e determinava os novos livros que seriam adotados pelos professores a partir de então.

No Brasil, a saída dos jesuítas fez retornar o sistema de ensino que vigorava antes da chegada dos mesmos. Sistemas de aulas avulsas, nas casas dos professores ou nos antigos prédios, onde anteriormente se acomodavam à Companhia de Jesus¹⁵. Outra mudança ocorreu, quando em "1772 a coroa portuguesa propôs um projeto para o estabelecimento das "aulas-régias"¹⁶ de ler e escrever, de latim, do grego, de retórica e de filosofia em Portugal e em seus domínio" (VECCHIA, 2005, P. 78). Mesmo sabido que essas aulas não tiveram um grande alcance e que se destinavam às elites, iniciou-se uma organização de um sistema educacional no Brasil, ainda, que via Portugal.

Nenhuma dessas providências, entretanto, foi suficiente para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, as quais eram constantemente reclamadas pelas populações que até então tinham usufruído dos colégios jesuítas. Portugal *não demorou* para perceber que a educação formal no Brasil estava parada e que urgia oferecer soluções.

Salienta-se que a mentalidade dos jesuítas, apesar de sua saída, ainda estava muito presente na educação brasileira, para Corazza (2011, p. 82) "atualmente, donos de escola", uma vez que a maior parte do professores que estava atuando estudara nas escolas jesuítas existentes no Brasil ou no Colégio das Artes e na Universidade de Coimbra, instituições também administradas pelos jesuítas. (VECCHIA, 2005, p.80) Assim, explica-se a lenta produção dos saberes para evidenciar o efeito das mudanças das questões pedagógicas da educação, pois, toda uma lógica escolástica imbricada no dinamismo e funcionamento da instituição escola, não sai por decreto.

¹⁵ Aprovada pelo Papa Paulo III em 1540, a Companhia de Jesus era formada por poucos, mas ardorosos, membros preocupados em revigorar a fé católica. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, junto com Tomé de Sousa, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega. (...) Foi em São Vicente que o Padre Leonardo Nunes construiu, em 1549, a primeira escola-seminário para os meninos brancos e índios que, ampliada em 1553, tornou-se o segundo Colégio dos Jesuítas no Brasil. Disponível em

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_companhia_de_jesus_no_brasil.htm> Consulta realizada em 23 de março de 2013.

¹⁶ Cada aula-régia constituía-se no ensino de uma determinada disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com as demais ou com uma escola. As aulas eram autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudos estruturado. (VECCHIA, 2005).

Conforme as determinações do Alvará Régio, as novas orientações para o ensino deveriam priorizar um ensino prático e simplificado das letras humanas como base de todas as ciências, possibilitando a assimilação pelos alunos de modo fácil e rápido, vista a produção de Comenius, em sua *Didática Magna* e a lógica de métodos rápidos e eficientes de ensinar tudo a todos. Entre as mudanças propostas no documento estavam: (a) a abolição de vários livros e a adoção alguns compêndios; (b) as orientações aos mestres, alguns em tom de ameaça, como descreve Veiga (2007, p. 135), “os mestres que não seguissem essa orientação podiam ser punidos até com a perda do cargo”; (c) críticas ao modo de ensino dos jesuítas e ainda conforme Veiga, (e) a definição dada à função de professor: “educar a mocidade na virtude e preservação da união cristã e da sociedade civil”. E, salienta-se que “entre outras medidas, (...) os exames para as cadeiras seriam realizados perante uma mesa composta por outros professores régios da mesma área de estudos e na presença do Diretor-Geral ou de comissionários nomeados. (VEIGA, 2007, p. 135).

Valiam as mesmas condições para os professores particulares, que deveriam se submeter ao mesmo processo para obtenção de autorização para o magistério. A normatização e implantação de escolas, no âmbito público e privado, também passaram por um forte e rígido controle, a exemplo do que já ocorria em Portugal no século XVIII. No Brasil, o aparelho burocrático dificultava a contratação e regularização tanto de professores como a própria implantação das escolas. Segundo Vecchia (2005, p. 79), em 1799, o governo português solicitou informações ao vice-rei sobre o estado da educação no Brasil. Diante das notícias que davam conta da precariedade existente, o governo da metrópole instituiu o sistema de fiscalização das aulas régias, ordenou a criação, no Rio de Janeiro, das cadeiras de Matemática Elementar e Trigonometria, além das de Grego, Latim, Retórica e Filosofia; em 1800, foi criada uma cadeira de Desenho e Figura. Um descolamento que não se pode deixar de ressaltar é a questão da fiscalização. Ou seja, para além de uma lógica pastoral, há toda uma instrumentalização de ordem disciplinar organizando a escola.

Um grande acontecimento a ser destacado que, segundo Veiga (2007), ocorreu entre os anos de 1792 a 1821, foi a transferência da Corte Portuguesa ao Brasil. Esse acontecimento serviu de estopim para grandes mudanças econômicas, políticas e culturais. Houve, nesse período no Brasil colônia, forças – algumas inspiradas nos ideais da Revolução Francesa – que se mostravam contrárias às desigualdades presentes na sociedade colonial, os grandes alvos dos movimentos foram o despotismo e a subordinação a Lisboa.

A vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, inaugurou nova etapa, também na vida educacional brasileira. Surge, enfim, a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender à Corte e, para isso, o governo começa a investir no campo

educacional. Esse é um ponto importante para essa análise, a vinda da Família Real para o Brasil, e os efeitos que foram produzidos pela sua chegada. A partir desse fato, toma fôlego, no Brasil, a educação Superior. “Foram criadas as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1808), surgidas, inicialmente, com cursos de Anatomia e Cirurgia; Academia de Guardas da Marinha (1808) e a Real Academia Militar (1810); a academia de Artes criada originalmente como “de Ciências, Artes e Ofícios” e cursos esparsos do Comércio, Desenho, Mineralogia e Agricultura.” (VECCHIA, 2005, p.80) Ocorre a função da imprensa régia, a abertura dos portos ao comércio internacional, a criação de espaços culturais entre outros. Uma das providências tomadas pela Coroa portuguesa em relação ao sistema educacional do Brasil foi a tentativa de mapear o que acontecia em relação à educação em cada Capitania, ou melhor, agora elevada à província. O imperador solicita relação de todos os colégios e casas de educação existentes em cada província e solicita providências relativas aos mesmos estabelecimentos. Conforme segue a redação do documento¹⁷:

Illm. E Exm. Sr. - Sua Magestade o Imperador há por bem que V. Ex. remetta a esta Secretaria de Estado uma relação de todos os collegios ou casas de educação de um e outro sexo que existirem nessa provincia, declarando: 1º, os nomes dos Directores, seu estado, idade e naturalidade; 2º, se têm licença para ensinar, quaes os estatutos que os regem, e se estes são aprovados, e por quem; 3º, que fundos possuem, ou de que meios dispõem para prover ás respectivas despesas. Igualmente determina o mesmo Senhor que, sendo nacionaes os Directores, e regendo sem licença ou confirmação de estatutos, sejam obrigados a pedi-las, dentro de 30 dias, a V. Ex., que lhes deferirá como julgar conveniente, e dará conta de tudo para final approvação, sem que todavia isto obste, se forem favoravelmente deferidos, à continuação do ensino nas referidas casas. Sendo porém estrangeiros, devem requerer tanto a licença como a confirmação directamente ao Governo, podendo V. Ex. informar logo taes requerimentos para brevidade da decisão. [...]

O controle e centralidade do Estado começam a despontar na trajetória educacional brasileira, herança portuguesa. Percebe-se, também, nos escritos, a necessidade de identificar o progresso da mocidade em relação aos seus estudos, trazidos na sequência do documento acima:

¹⁷ “DECISÃO N. 8 - IMPERIO - EM 10 DE JANEIRO DE 1828.” O primeiro documento “oficial” encontrado para consulta on line. Disponível em <<http://www.ciespi.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=60>>. Consulta realizada em 06 de janeiro de 2012.

E como a instrução da mocidade é um dos primeiros objectos da paternal solicitude de sua Magestade, Há outrosim por bem que V. Ex. inspeccione os sobreditos estabelecimentos mandando visitadores quando lhe parecer acertado, e dando parte todos os semestres do numero, idade e naturalidade dos alumnos, seus estudos e progressos, e cuidando escrupulosamente que haja todo o desvelo na educação religiosa e regularidade de costumes, como bases principaes da boa ordem na sociedade. Deus Guarde a V. Ex. - Palacio do Rio de Janeiro em 10 de janeiro de 1828. - Pedro de Araujo Lima.

Assim, é fácil de evidenciar que, de uma forma ou outra, a avaliação fez parte dos processos, em alguns casos, não institucionalizada, ou melhor dizendo, não evidenciada enquanto processo - mas, clara em sua tarefa de medir e mensurar o progresso nos estudos, por exemplo.

No ano de 1822, o Brasil supostamente assume protagonismo em alguns processos políticos. A partir daí foram realizados vários debates sobre a educação. Na Assembleia Constituinte de 1823, foram discutidos alguns direitos que caíam de forma igual, supostamente, a todos, como a instrução primária gratuita. Ou seja, passa a ser de responsabilidade das Câmaras Municipais a criação, organização, manutenção e inspeção das escolas e casas de educação, bem como de seus professores e diretores. Uma das observações possíveis a partir da análise desses documentos é o fato de as *inspeções* serem hierárquicas, sempre promovendo um efeito cascata. Como segue na Lei de 1º de outubro de 1828, que dá nova forma às câmaras Municipais e fala das posturas policiais que “Terão inspecção sobre as escolas de primeiras letras, e educação,(...)”¹⁸.

Muitas propostas educacionais foram apresentadas, a partir do texto constitucional, porém, a maior parte dos planos era inviável para a sociedade brasileira no dado momento histórico. Eram ideais trazidos da Europa na tentativa de qualificar o ensino brasileiro. Em 1837, o então Ministro da Justiça e Interino do Império propôs a fundação de uma escola secundária no município da Corte, que servisse de modelo a todas as instituições de ensino público e particular do Império. São esses os primeiros esforços para a uniformização do ensino secundário público no Brasil. Seria, também, o início de um sistema público brasileiro de educação. (VECCHIA, 2005, p.83). O Imperial Collegio de Pedro II, projeto do Ministro Bernardo Vasconcello, aprovado pelo Decreto de 02/12/1837, representou a primeira iniciativa do governo imperial em propor um ensino secundário público no Município da Corte. O Collegio, também, foi o primeiro a adotar um plano de estudos integral, estruturado em níveis ou séries. Essa estrutura mais uma vez evidencia a inserção de uma lógica de

¹⁸ LEI – DO 1º DE OUTUBRO DE 1828. Título III . Art.70. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LIM/LIM-1-10-1828.htm> Consulta realizada em 15 de abril de 2013.

avaliação pela passagem de um nível ou série a outro.

Com a criação do Collegio, com algumas disposições como cópias fieis dos liceus da França (VECCHIA, 2005, p.83), e criado para uma elite religiosa e econômica, foi um dos primeiros que se tem notícias a possibilitar em sua organização e estrutura os exames como avaliação para passagem ao nível seguinte.

Os estudos do Collegio foram organizados em oito “aula” ou séries, sendo que o primeiro ano correspondia à oitava aula, a mais elementar, e o último à primeira aula. Embora as oito aulas correspondessem a oito anos de estudos, os Estatutos do Collegio previam que esse tempo poderia ser reduzido, pois, no quinto mês de cada ano letivo, o aluno poderia prestar um exame que lhe permitiria passar de uma aula para outra. Uma vez aprovado em todos os exames, concluiria seus estudos em um mínimo de quatro anos. (VECCHIA, 2005, p. 84).

Encontram-se, em 1837, os primeiros registros – utilizando a nomenclatura avaliação – de um sistema de avaliação na escola pública brasileira. Expressavam que os alunos reprovados nos exames anuais deveriam repetir as aulas e, ao final do ano letivo, novamente fazer o exame; os que reprovassem novamente seriam excluídos do Collegio. Dessa forma, os alunos concluiriam em no máximo dezesseis anos o ensino secundário. E, a primeira atribuição dos exames, segundo processo constituído nesse período – que por sua vez estava em conformidade com as relações estabelecidas por Foucault (2009, p. 177) ao examinar as instituições na Europa – têm o exame como parte de “uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” Dentro dessa lógica, no sistema de Ensino inaugurado no Brasil, a aprovação em todas as matérias de cada aula daria o direito ao diploma de Bacharel em Letras, o qual serviria de ingresso nos cursos superiores – *gratificação*, conforme o Regulamento n. 8, de 31/12/1838¹⁹. Já os demais estudantes, reprovados, teriam a repetição e posteriormente a exclusão como *sanção*. A avaliação sendo produzida num sistema de *sanção – gratificação*.

Há também uma vontade de tornar a escola possível a todos, mostrada pelo anúncio da obrigatoriedade da frequência dos filhos nas escolas prescrita em documentos, ainda em 1827. Conforme artigo exposto abaixo, os pais deveriam matricular os filhos nas escolas, porém surgiu um paradoxo, não havia *collegios* ou *casas escolas* para o número de crianças existentes. Essa é só mais uma das incompatibilidades de tradução das ideias europeias no Brasil. A lei rezava desta forma:

¹⁹ Conforme texto disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=68564&norma=84531>> . Consulta realizada no dia 03 de janeiro de 2012.

Art. 36. E' licito ao juiz ou tribunal deixar de applicar a suspensão do patrio poder, si o pae ou mãe se comprometter a internar o filho ou os filhos, em estabelecimento de educação, ou garantir, sob fiança, que os filhos serão bem tratado.

(...)

Art 38. A suspensão ou a perda do patrio poder abrange o pae e a me, si os dous vivem juntos, ainda no caso de um só delles ter sido julgado indigno do exercicio do patrio poder. O conjuge innocente, porém, deixando de viver em companhia do conjuge indigno por desquite, ou por morte deste, póde reclamar a restituição do patrio poder, de que foi destituído sem culpa, desde que prove achar-se em condições moraes e economicas de prover á manutenção e educação dos filhos.

(...)

Art. 39. Si os conjuges não viverem juntos, os poderes do pae poderão passar a ser exercidos pela mãe, quando estiver em condições economicas e moraes de prover á manutenção e educação do filho²⁰

O texto e ideais de instrução obrigatória também se encontra presente na Constituição brasileira²¹, considerando o Art. 179 da Lei Magna, na qual trazia os dizeres: “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”.

Já, a partir de 1850, ocorreram outras inovações no sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, através do Decreto N. 630 de 17 de Setembro de 1851, o qual trazia em sua redação as intenções de mudanças nos ensinamentos secundário e primário. Salientava-se a criação da função de Inspetor Geral da Instrução, ao qual lhe cabia a função de inspecionar as escolas com o auxílio de um Delegado²² por paróquia e ao mesmo tempo, licenciava os professores ao trabalho. Dizia o Decreto²³:

[...] 3ª. O Governo regulará as habilitações para o Magisterio Publico, e as provas por que devem passar os candidatos ao mesmo, tendo em attenção as materias do ensino adiante designadas.

4ª. Todas as Escolas e Collegios particulares ficarão sujeitos á inspecção, e seus Directores ás penas de suspensão e multa, nos casos e pelo modo que o Governo determinar.

5ª. Quando o Governo reconhecer que a existencia de alguma destas casas he prejudicial aos bons costumes ou á educação da mocidade, poderá mandar immediatamente fecha-la; ficando todavia salvo ao respectivo Director o recurso para o Conselho d'Estado. Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Hei por bem Sanccionar, e Mandar que se execute a Resolução seguinte da Assembléa Geral Legislativa.

²⁰ Código de Menores - Mello Matos - DECRETO N. 17.943 A – DE 12 DE OUTUBRO DE 1927 - Consolida as leis de assistencia e protecção a menores - Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927, 106º da Independencia e 39º da Republica. - CODIGO DOS MENORES - PARTE GERAL. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_17.943%20A_12_out_1927.pdf> . Consulta 03 de janeiro de 2012.

²¹ Constituição de 25 de março de 1824” disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm> . Consulta realizada em 15 de abril de 2013.

²² Até pouco tempo atrás as coordenadorias de ensino estaduais eram intituladas de Delegacias de ensino.

²³ Na íntegra, o Anexo1.

Como os demais recortes da legislação da época, chama atenção a escrita típica dos anos em que foram redigidos tais documentos. Sabe-se que houve muitas rupturas nos aspectos formais da escrita. Percebe-se que a lógica e o encadeamento mantêm certa regularidade ainda hoje, com algumas poucas mudanças. Quiçá umas das atribuições da escola, a transmissão teve desempenho honroso. Por mais que não se trate de analisar se houve ou não mudanças e, sim, de analisar como o discurso da avaliação foi se constituindo, as regularidades e rupturas vão trazendo as forças, as lógicas que atravessaram o processo de avaliação, os valores morais e a produção de determinados modos de existência.

A observação anterior se refere, também, como já se salientou anteriormente, na forma em que se constituiu a organização da escola, foi muito mais por uma necessidade de controle externo do que por uma necessidade e inquietação dos que viviam essa escola no cotidiano, professores, diretores, alunos, ou pais. Vontade movida pela necessidade de criação de uma sociedade civilizada pelos saber da coroa portuguesa.

No período em que teve início o Collegio de Pedro II, com a implantação da reforma de 1862 e que se estendeu até o final da década de 1880, segundo Vecchia (2005, p. 86) “houve um interesse geral em diagnosticar e solucionar os problemas do ensino público – em consequência surgiram vários debates, atos legislativos, reformas e propostas de reformas, visando a reestruturar o ensino brasileiro”, tais discussões e encaminhamentos modificaram muitos aspectos do sistema de ensino secundário, em relação à organização administrativa do *Collegio*, ao sistema de avaliação e aos exames e aos planos de estudos.

A escola surge em suas origens como uma necessidade do Estado em letrar seu povo, com alguns critérios, como fica claro na intencionalidade de criar uma “identidade nacional”. O documento N. 630 de 17 de Setembro de 1851 – traduz uma das últimas providências do Império em relação à educação formal brasileira, mesmo com a afeição do Imperador pela educação, por um processo educacional formal, muito pouco foi feito por ela ao longo de todo Império.

Pondera-se, nesses escritos, aspectos e elementos que se julga, ajudarão a entender como se constituiu o processo avaliativo nas escolas. Na análise dos documentos, percebe-se, até esse momento, aos poucos, a inserção das inspeções externas e hierárquicas à adoção dos exames como ritual de passagem, como distribuição e classificação nas turmas do Collegio, e ainda para ingresso ou passagem de um nível para outro, a exemplo do decreto nº 4468, de 1º de fevereiro de 1870, no qual Paulino de Souza publica:

(...) Para o estudo e exercidos de gymnastioa e musica, os alumnos serão distribuidos em tres turmas - pequenos, médios e grandes,- segundo as idades o desenvolvimento physico.

Far-se-ha, para as lições de desenho, igual distribuição em tres turmas segundo o adiantamento dos alumnos.

Art. 6º Perderá o anno e ficará inhibido de fazer exame o alumno que der vinte e cinco faltas, ainda que justificadas, em qualquer das aulas, devendo justificar as que excederem de seis. O Inspector Geral da Instrucção Publica poderá, não obstante, dispensar excesso do mencionado numero de faltas e mandar admittir a exame o alumno quando a favor de seu comportamento e habilitações attestarem unanimemente o Reitor e professores.

Art. 7º Nenhum alumno será admittido á matricula do primeiro anno, sem que, em exame, mostre saber bem doutrina christã, ler e escrever correctamente, as quatro operações fundamentaes da arithmetica, o systema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da grammatica portugueza.

Art. 8º Os exames serão finaes ou de sufficiencia.²⁴

Esse documento instituiu o exame para admissão à matrícula no primeiro ano de estudos e um sistema de exames finais que seria realizado ao término dos estudos de cada uma das disciplinas e, no transcorrer do curso, evidencia-se o aumento gradativo no número de avaliações nos períodos. A aprovação nos exames finais daria ao aluno os mesmos direitos obtidos nos exames preparatórios efetuados perante a Inspetoria Geral da Instrução Pública. A avaliação funciona para dizer o que o aluno sabe, o que ele vale, o que se poderá fazer com ele.

Outras providências tomadas nesse período, referiam-se aos meninos *desvalido*, conforme reza o artigo Art. 62, do DECRETO N.º 1.331- A, de 17 de fevereiro 1854, o qual aprovava o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte: “Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, virão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.”²⁵ Foi só em 1875 que foi aprovado o regulamento para o funcionamento de tal “Asilo de meninos desvalidos”, pelo Decreto N. 5849 de 9 de Janeiro de 1875. Nesse documento consta, no Título III, Capítulo I as regras escolares e disciplinares, as quais subentendem procedimentos de avaliação de comportamentos e de processos de aprendizagens, conforme redação legitima do regulamento:

²⁴ Coleção de Leis do Império do Brasil - 1870 , Página 67 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro-1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>> . Consultado em 04 de janeiro de 2012.

²⁵ Disponível em <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_1331_17_fev_1854.pdf> . Consulta realizadas no dia 04 de janeiro de 2012.

(...) TITULO III .

Do regimen escolar, disciplinar e economico do Asylo.

CAPITULO I .

Do Regimen Escolar e Disciplinar .

Art. 37. O tempo do ensino e estudo litterario, artistico e profissional do Asylo; o do anno escolar e das férias; a distribuição das horas para o estudo, para as aulas, para o trabalho das officinas, para as refeições, recreio e descanso; as relações entre os alumnos e o Director, Professores, Mestres, Repetidores, Inspectores de alumnos e mais empregados; e tudo mais que se referir ao regimen escolar e disciplinar do Asylo, será especificadamente determinado no regimento interno.

Art.38. Aos alumnos podem ser applicadas as seguintes penas:

1ª. Advertencia em particular;

2ª. Advertencia em publico;

3ª. Reprehensão em particular;

4ª. Reprehensão em publico;

5ª. Privação simples de recreio ou de passeio;

6ª. Privação de passeio ou de recreio, com trabalho;

7ª. Privação da mesa;

8ª. Prisão até por tres dias, sem prejuizo do estudo e trabalho;

9ª. Expulsão do estabelecimento.

As quatro primeiras penas podem ser applicadas pelos Repetidores, essas e a 5ª e a 6ª pelos

Professores e Mestres, e todas pelo Director, precedendo, quanto á ultimam autorização do Commissario do Governo. Art.39. O alumno que tiver praticado algum acto criminoso punivel pela Leis, será remettido pelo Director á autoridade competente com um relatorio circunstanciado do facto e a declaração das testemunhas.²⁶

Busca-se com a apresentação de tal documento expressar o esmiuçamento de tempos e espaços propostos pelo regulamento, as regras e rituais das vidas, no século XIX, tão bem descritos por Foucault (2009a) em sua análise em *Vigiar e Punir*. Mas, o propósito não é apenas a análise do regulamento por ele mesmo, mas sim, como uma amostra dos modos de pensar de uma época, dos modos de organização de funcionamento, o que está subjacente aos processos apresentados, os efeitos e produções nos jovens que frequentavam esses espaços e os efeitos e produções da sociedade, dado o valor e o lugar que esses jovens passam a ocupar.

Em outro trecho, do mesmo regulamento estão descritas as circunstâncias em que um asilado seria retirado desse ambiente, ou seja, expulso, lá consta, no Art.4º que prescreve que serão despedidos, “os asylados que forem de tal procedimento, que não deem esperanças de correcção e possam prejudicar a disciplina ou a moralidade do estabelecimento. E, os que por inaptidão nada tenham aprendido durante tres annos.” É clara a existência de um processo de avaliação, mesmo não fazendo parte dos escritos do regulamento, não explícito e dos atravessamentos dos instrumentos disciplinares exposto por Foucault (2009a) no funcionamento do processo. Fica clara a lógica de segregação e de

²⁶ Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_5849_09_jan_1875.pdf> . Consulta realizada no dia 04 de janeiro de 2012.

exclusão que veremos mudar no século XX.

Indícios de um processo de avaliação também aparecem nas atribuições construídas para função de professor quando são solicitados a entregarem relatórios de aproveitamentos de cada jovem.

A avaliação na escola nasce permeada pelos instrumentos do disciplinamento²⁷, porém, começando efetivamente pelo exame²⁸, conforme expresso abaixo:

Art.19. Aos Professores e aos Mestres de artes e officios incumbe:
 x 1º. Comparecerem no estabelecimento nos dias e horas designados para o ensino que lhes cabe dar, assignando o livro do ponto á entrada e á saída, e quando chamados pelo Director para objecto de serviço.
 x 2º. Darem aos alumnos o ensino, de que estiverem encarregados, durante todo o tempo marcado no regimento interno e nos especiaes das aulas e officinas, executando as disposições de um e outros, e fazendo-as executar com religiosa pontualidade.
 x 3º. Admoestarem, reprehenderem e castigarem os seus discipulos nos termos dos sobreditos regimentos.
 x 4º. Requisitarem do Director os objectos e utensilios necessarios ás aulas e officinas.
 x 5º. Apresentarem semanalmente ao Director uma relação de seus discipulos com informação sobre suas faltas, applicação, aproveitamento e procedimento moral.
 x 6º. Prestarem ao Director quaesquer informações, que este exigir, sobre o estado de aulas e officinas, sobre os alumnos e sobre as reformas e melhoramentos necessarios ao ensino ou ao estudo das materias de sua competencia.²⁹

Um dos possíveis fins (objetivos) destinado ao processo de avaliação, dadas as descrições dos documentos, seria o de demonstrar ao Diretor (autoridade máxima na

²⁷ No livro *Vigia e Punir*, encontra-se uma das possíveis definições para disciplina, que ajuda a expressar o sentido que se quer dar neste texto. “O momento histórico da disciplina é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômico de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).” (FOUCAULT, 2009a, p.133 - 134)

²⁸ O exame, segundo Foucault, “combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso, que de todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. [...] No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. [...] Mais uma inovação da Era Clássica que os historiadores deixaram a sombra.[...] Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. [...] O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e do que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber” (FOUCAULT, 2009a, p.177-178). “O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”. (FOUCAULT, 2009a, p.179).

²⁹ Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_5849_09_jan_1875.pdf> . Consulta realizadas no dia 04 de janeiro de 2012.

escola, que por sua vez deveria prestar contas ao Inspetor e assim, sucessivamente) a retesa ou competência como ensinador do professor, a sua forma eficaz de fazer todos funcionarem via sua administração, repressão e castigo, a relação dos comportamentos convencionados com os aproveitamentos ou rendimentos obtidos pelos alunos subscritos àquele professor.

Com vistas a encerrar a descrição do processo educacional e, decorrente disso, o processo da avaliação no período colonial, salientam-se alguns pontos: a) percebe-se, inevitavelmente, que ligados ao que podemos chamar de início do processo de avaliação, estão imbricados os instrumentos do disciplinamento (a vigilância hierarquizada - sanção normalizadora), porém, mais fortemente, o exame; b) a caracterização da avaliação como dispositivo está entremeadada em quase todos os enunciados pesquisados (dadas as relações com os instrumentos do disciplinamento, o estabelecimentos de nexos entre saber e poder e a produção do processo de avaliação impresso nos funcionamentos escolares) e; c) o processo de avaliação escolar no Brasil Colonial também se constituiu nos discursos de um pastoreio (poder pastoral), trazido pela lógica jesuítica de educação e perpetuado pela impregnação desses valores dentro da escola.

Assim, a emergência do processo avaliativo nas escolas do Brasil foi permeada diretamente e produzida pelos processos do poder pastoral e dos instrumentos do disciplinamento.

3.3 A educação na República e os processos avaliativos

Nesse item adentra-se ao período republicano. Muitas mudanças na lógica social foram propostas após a programação da república, e a educação, por certo, não fica de fora. No período denominado primeira República, “o novo governo deu passos decisivos no sentido de reformular o ensino público, principiando pela criação do ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos ao qual foi atribuído um grande número de responsabilidades e funções, conforme indicado pelo Decreto-lei nº 346, de 19/04/1890” (VECCHIA, 2005, p. 87). A mudança de lógica ainda não conferia um espaço de prestígio para a educação; ela dividia com esforços o palco, dentro do ministério, com as questões (que poderiam ser muito conexas, mas não era o caso) com os correios e telégrafos, enfim, toda uma questão de comunicação.

Dado o contexto que assolava a época nos primeiros passos da República, houve uma preocupação com a reforma do ensino primário. A imprensa republicana formulou sérias críticas à elite governante já na segunda metade do século XIX, que visivelmente

desconsiderava os procedimentos necessários para resolver os grandes problemas da instrução pública, visto que nem espaços adequados eram previstos para as escolas.

A partir da tomada de poder dos republicanos coube, portanto, ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse aos ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes iluministas que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação (BENCOSTTA, 2005, p. 68 – 69). Era o momento de internalizar no povo um sentimento de pertencimento à nova república, criar uma identidade nacional. Cientes dessa realidade, os membros do congresso constituinte decidiram – na constituição de 1891, a primeira da República – que caberia à nação a responsabilidade pela criação, organização e manutenção do ensino superior e secundário, conforme descrito nos Artigos 34 e 35:

Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional: (...) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.³⁰

E, aos estados e municípios, a responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário, o qual deveria ser laico, quando ministrado em estabelecimentos públicos. Segundo Bencostta (2005), os estados deveriam providenciar, cada um a seu ritmo, reforma de ensino que se adequasse a suas realidades político-educacionais, em face da vergonhosa falta de recursos destinada à instrução primária.

Em vistas disso, o Brasil assumiu um modelo denominado de Grupo Escolar que, em 1893, foi implantado em São Paulo. Esse tipo de instituição previa uma organização administrativa pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios (BENCOSTTA, 2005, p. 69). Os grupos escolares, inovadores para o Brasil, tornaram-se responsáveis por um modelo de organização escolar no início da República. Entre outras, uma das principais características dessa nova organização, e a qual esse trabalho pretende dar mais ênfase, era a aproximação desse modelo com o modelo das escolas graduadas³¹, modelo de escola

³⁰ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891). Consultada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> . Consulta realizada em 06 de janeiro de 2012.

³¹ A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha , também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle

utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular, entre outras especificidades, introduziu o sistema de avaliação, sistema esse que ajudou a ritualizar a escola em seus tempos e espaços e que, pela primeira vez, ganha espaço e apresenta-se envolto em formas de poder a partir de saberes desenvolvidos por seu funcionamento. .

O fato de centralizarem as escolas nos perímetros urbanos (pois no meio rural continuaram as pequenas escolas) foi mais uma das características desse modelo, o qual se distanciava lentamente do precário modelo que funcionou durante o período do Império. A ideia era apresentar um novo modelo que teria como premissa ser popular e universal. Com a criação de prédios específicos, vistosos e bem localizados; a República tinha a intenção de externar a estima do novo governo para os processos educativo. Os prédios deveriam ser erguidos em lugares bem situados nos municípios considerados com grande potencialidade econômica, para que a preocupação do novo Estado com a educação ficasse estampada nas faixadas desses prédios.

Esse modelo foi benéfico aos cofres públicos, conforme Bencostta (2005). O fato de a organização dos grupos escolares estabelecer a reunião de várias escolas primárias, antes distribuídas, de uma determinada área em um único prédio, otimizava, assim, os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas e ainda mantinha-se apenas um núcleo de gestão escolar.

Os grupos escolares assumiram uma estrutura muito semelhante às utilizadas pelas escolas graduadas. O ensino primário era ministrado em quatro anos, dando-se ênfase à educação física, intelectual e moral. Buscava um programa que visava a transmitir o conhecimento armazenado ao longo dos anos. Esse modelo de escola foi também um projeto cultural a favor da nação.

Os alunos deveriam seguir as exigências, pois no propósito da educação estava depositado um projeto de nação. Os alunos desde cedo eram instigados a seguir as normas: (assiduidade, asseio, ordem, obediência) de forma rígida e controlada e eram submetidos sistematicamente ao processo avaliativo, como parte de seu progresso escolar. Constatação que vai ao encontro de alguns entendimentos de Foucault sobre a utilização dos esquemas de docilização do corpo na sociedade. Foucault (2009a, p.132) entendia que “não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe

e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), **a introdução de um sistema de avaliação**, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2004, p. 114)

impõem limitações, proibições ou obrigações.” Papel que a escola, enquanto uma instituição de confinamento na sociedade, colocava em funcionamento. Talvez, por isso a vontade expressa nos documentos de ter todos dentro da escola.

Outro fator de organização que passa a fazer parte, agora institucionalizado, da escola é o tempo, que ganha um calendário específico de existência dentro da escola. “O detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de Instrução, prevendo uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o tempo escolar” (VIDAL, 2006, p. 25). O tempo passa a precisar e a reger as aprendizagens. Essa estrutura de funcionamento da escola no Brasil, como já visto, tem as matrizes num modelo escolar produzido na Europa e nos Estados Unidos. Essa relação permite a aproximação com as análises desenvolvidas por Foucault em *Vigiar e Punir*, quando trata das instituições de confinamento na Europa. Dessa forma, as análises tecidas por Foucault podem auxiliar na análise da escola no Brasil, claro, com suas especificidades. Foucault fala da organização dos tempos como um sintoma de uma evolução, de progresso da sociedade, segundo ele:

é preciso lembrar que no mesmo momento as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termo de “progresso”. As técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. “Progresso” da sociedade, “gênese” do indivíduo, essas duas grandes descobertas do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder, e mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização. Uma macro e uma microfísica do poder permitiram, não certamente a invenção da história, mas a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa, no exercício dos controles e na prática das dominações.” (FOUCAULT, 2009a, p. 154 e 155)

As questões que Foucault (2009a) chamam atenção, dizem respeito à análise feita por ele do vivido na Europa no século XVIII. Esse mesmo modelo começa a tomar corpo no Brasil, porém, o que talvez distinga é o alcance dessa escola. Mesmo o governo instituindo através de leis, pareceres e decretos que a escola pública deveria se constituir de um espaço laico, obrigatório e gratuito, ainda, eram poucos e representantes de uma elite que faziam parte do grupo que frequentava a escola. Esse modelo foi responsável por disseminar novos dispositivos de racionalização e organização administrativa e pedagógica na escola, introduziu e fortaleceu as práticas ritualizadas. Algumas práticas já eram hábitos das escolas do período Imperial, como os exames finais, as exposições escolares e, ainda, foram introduzidas as comemorações em datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo, essas chegaram para agregar e consolidar esse modelo. Segundo Souza (2004,

p.127) educar, nesse modelo de escola, pressupunha um compromisso com a formação integral da criança, reportava a uma clara concepção de ensino que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis, implicava a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade, comprovados em termos de progresso ou fracasso via a avaliação escolar.

Com a ajuda de alguns historiadores, passa-se a esmiuçar ainda mais as práticas pedagógicas, compostas pelo cenário apresentado até então, visando a demonstrar as intencionalidades, os pressupostos desse modelo que estava sendo implantado na sociedade brasileira.

As autoridades de ensino no Brasil eram contrárias à ideia de que os grupos escolares deveriam ser apenas um grupamento de escolas em um mesmo edifício, defendiam a proposta pedagógica desse modelo e afirmavam que se essa escola deveria possuir uma sequência metodológica e sistemática do ensino, seria necessário, portanto, submetê-los a uma regulamentação científica, vendo na ciência a relação de verdade. Desse modo, enfatizava-se que os alunos, na medida de seu aproveitamento, passassem por diversas classes e graus e assim cada vez mais aperfeiçoariam sua educação intelectual, física e moral, a fim de torná-los capacitados a serem cidadãos úteis à República. Para Bencostta (2005):

Além de prédios próprios que tinham como princípio a racionalização dos espaços, outras novidades integravam-se à realidade dos grupos escolares, tais como: a mobília que substituíam os torturantes bancos sem encosto; o quadro-negro; o material escolar vinculado ao novo método que marcaria a história do ensino primário brasileiro – o método intuitivo ou lição de coisas – que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, figuras e quadros de Parker, dentre outros, a fim de facilitar o desenvolvimento das faculdades sensoriais dos alunos; a instrumentalização das leituras didáticas repletas, diga-se de passagem, de uma linguagem que, a todo momento, procurava enaltecer os brios republicanos. (BENCOSTTA, 2005, p. 71).

O método lição das coisas³² tinha uma organização que instituiu a seriação, a classificação e uniformizava os tempos escolares. Ao contrário do ensino mútuo ou método

³² “Lições de coisas, forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível.(...) Despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecê-las, este é o objetivo das lições de coisas no ensino primário e nos jardins de infância, cuja aplicação pode ser feita através de dois sistemas: como um exercício à parte ou uma lição distinta, tendo uma hora reservada para aplicação dentro do programa de ensino ou aplicada em todas as disciplinas escolares, inserida em todo programa de ensino (BUISSON, 1897).” Disponível em: <<http://migre.me/e7igG>>, consulta realizada em 14 de abril de 2013.

Lancaster³³, que tinha na mesma sala de aula alunos em idades e níveis de escolarização diferentes. O método lições das coisas foi o responsável por organizar o tempo escolar e de distribuir os conteúdos previstos para os quatro anos do ensino primário. A partir da utilização desse método, foram organizadas cartilhas e materiais didáticos próprios para cada ano cursado. Porém, as mudanças sugeridas pelo governo estavam muito distantes do cotidiano escolar. Os professores relutaram por não terem a possibilidade de formação adequada para o desenvolvimento do método e, ao mesmo tempo, por estarem cientes da falta de recursos das escolas para obtenção dos materiais que subsidiariam na execução do método.

Ao longo da história dos grupos escolares, coube aos órgãos de ensino adequar o programa adotado na escola primária. Uma das intenções iniciais que não sofreu mudança, considerada uma regularidade nesse processo e nesse período, diz respeito à inserção de valores nos alunos, pois tinha-se neles o futuro da nação. Valores como a dedicação e amor às famílias, ao Estado e, é claro, um sentimento de pertencimento à Pátria. Valores que já eram regulados pelo processo de avaliação, pois esperava-se uma nação 'civilizada'.

É, nesse recorte de tempo e com a introdução dos grupos escolares, que o processo de avaliação passa a ser registrado nos documentos e parte integrante das práticas pedagógicas instituídas na escola. Ainda que não com a intensidade que ocorre hoje, mas, com mais força que se apresentava anteriormente na educação do Brasil Colonial e sem se descolar das relações e atravessamentos do poder pastoral e dos instrumentos do disciplinamento.

3.4 A avaliação no século XX

Com um esforço em descrever os rituais da escola, os registros acerca da escola começaram a ser esboçados com mais detalhes e ajudam a compor o entendimento a respeito da avaliação de cada formação discursiva. Pois, para cada entendimento de educação, está ancorado um funcionamento de avaliação.

A partir do Decreto nº 19.890 de 1931, estão expressos em mais detalhes o

³³ O Método Lancaster foi o primeiro método oficial de ensino implementado no Brasil, que marca o início da descolonização e da instituição do Estado Nacional. O Método Lancaster é também conhecido como método de ensino mútuo ou monitorial. Ou seja, os alunos mais avançados ensinam aqueles que ainda não aprenderam. Foi instituído como Ensino oficial no decreto de 15/10/1827 e perdurou até 1946. O sistema constituía que os alunos avaliavam-se mutuamente e continuamente, quando estavam realizando as tarefas de leitura entre outros. A avaliação dava-se quando o mestre chamava seis alunos de cada vez, por classe, e verificava a dominação dos saberes de sua série. Disponível em: <<http://paideiavirtual.blogspot.com/2008/12/o-mtodo-lancaster.html>>, consulta realizada em 09 de janeiro de 2012.

funcionamento das escolas instituídas no Brasil. É possível verificar no Decreto que há um entendimento da avaliação como mensuração, como procedimento de medida, de atribuição de notas, em razão do desempenho de cada aluno nas provas e exames. Conforme o documento, descrito como: “Da admissão ao curso secundário”, previa:

Art. 18. O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro. [...]

Art. 20. Não será permitida inscrição para exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento do ensino secundário, sendo nulos os exames realizados com transgressão deste dispositivo.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Parágrafo único. A banca examinadora será constituída, no Colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do distrito.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português, (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais.

Art. 23. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instruções que regulem o processo e julgamento dessas provas.³⁴

A avaliação tinha por finalidade a classificação através de notas aferidas nos exames para promoção dos alunos nos anos subsequentes. Não eram consideradas variáveis; a inflexibilidade e a imparcialidade eram características marcantes desse período. O responsável pela avaliação é o professor, com a ajuda do inspetor para correção das provas/exames. Os exames eram feitos através de arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. Não eram previstos procedimentos de observação. Conforme segue relação do mesmo documento:

Art. 36. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais.

§ 1º As provas parciais não serão assinadas, mas recolhidas de modo a que possam ser posteriormente identificados os respectivos autores.

§ 2º As provas assinadas terão a nota zero.

§ 3º O aluno que não comparecer a qualquer prova parcial, seja qual for o motivo, terá a nota zero.

Art. 37 As provas parciais, depois de julgadas pelos professores e inspetores, serão encerradas, por disciplina e série, em lucro que será lacrado e rubricado pelo respectivo inspetor e por um representante do estabelecimento de ensino.

³⁴ Disponível em <<http://migre.me/e7iCk>>. Consulta realizada em 11 de dezembro de 2012.

§ 1º Só depois de concluído este processo, será feita a identificação dos autores das provas, organizando-se ao mesmo tempo, para remessa ao Departamento Nacional do Ensino, a relação dos nomes dos alunos e das notas a eles respectivamente atribuídas. (ibidem)

Os recortes destacados acima configuram movimentos importantes, relacionados ao que hoje chamamos de processo de avaliação. Com perfil classificador, um processo associado à mensuração, no qual se tinha como sinônimos avaliação e medição nas décadas de 20 e 30. O documento descrito foi retomado pelo Decreto nº 21. 241 em 1932, que apresentou alterações nas normas de organização do ensino secundário, em vigor até 1941. Entretanto, com relação à sistemática de avaliação (da aprendizagem), não houve modificações quanto às diretrizes propostas na legislação anterior.

Já se torna possível perceber os deslocamentos teóricos de cada formação discursiva, na legislação de 1942, ou seja, nota-se outra concepção, a qual podemos destacar como parte de um segundo movimento, que se caracteriza por uma busca de melhor entendimento do objeto da avaliação. É, a partir do Decreto nº 4.244 de 1942, especificamente nos Artigos 30 e 45 que aparece a terminação Avaliação e destaca:

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames.

[...]

Art. 45. Mensalmente, de abril a novembro, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento por meio de exercícios realizados em aula. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.³⁵

No recorte do Decreto Lei nº 4.244, descrito acima, aparece a avaliação referindo-se a uma escala que expressa o grau de adequação dos trabalhos escolares, ainda como um instrumento de mensuração, no qual a ênfase é a quantificação do rendimento apresentado pelo aluno nos exames. Os exames tinham por objetivo classificar os alunos de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos. Ainda, existia a possibilidade para aqueles que não atingissem a média prevista de acompanhar a disciplina novamente na condição de ouvinte. A reprovação passa a fazer parte do cenário da escola brasileira,

³⁵ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Consultado em 12 de dezembro de 2012.

como uma invenção. Invenção que afirma que aqueles não aptos a ascenderem ao ano subsequente deverão repetir o mesmo ano letivo para apreender todo conteúdo que não fora apreendido anteriormente. Surge a crença de que o período de repetência é capaz de fazê-los aprender os descritores previstos para a dita série/ano. O que verifica-se nos Artigos descritos abaixo:

Art. 29. Os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário poderão ser de duas categorias:

- a) alunos regulares;
- b) alunos ouvintes.

§ 1º Alunos regulares serão os matriculados para a realização dos trabalhos escolares de uma série. Os alunos regulares, quando repetentes por não alcançado a habilitação, nos termos do art. 51 desta lei, para efeito de promoção ou de prestação dos exames de licença, serão obrigados a todos os trabalhos escolares da série repetida.

§ 2º Aos alunos que não conseguirem a habilitação, nos termos do art. 64, desta lei, para efeito de conclusão do curso, será facultado matricular-se, na qualidade de alunos ouvintes, para estudo da disciplina ou das disciplinas em que seja deficiente a sua preparação. [...]

Art. 64. Considerar-se-á habilitado, para efeito de conclusão de qualquer dos cursos de que trata esta lei, o candidato que, nos exames de licença, licença, satisfizer as duas condições seguintes : a) obter, no conjunto das disciplinas, a nota geral cinco pelo menos ; b) obter, em cada disciplina, a nota quatro pelo menos.

§ 1º A nota geral será a média aritmética das notas de todas as disciplinas.

§ 2º A nota de cada disciplina será a média aritmética das notas, da prova escrita e da prova oral ou, quando o exame constar somente de uma prova, a nota desta. (Ibidem)

Os procedimentos previstos no documento são apenas de testagem para obter as medidas do rendimento dos alunos por meio de provas e exercícios. O professor é reafirmado como o responsável pela verificação do rendimento, agora sem a necessidade formação de banca examinadora externa. O controle estatal sob o processo de avaliação ainda é aferido por uma banca examinadora, exame final, o que ainda liga o funcionamento interno da escola a uma vigilância hierarquizada externa à própria escola.

Um passo adiante, já se pode visualizar uma outra forma de avaliar. Uma outra lógica de funcionamento. Essa nova forma surge em decorrência das limitações surgidas em relação à excessiva dependência dos objetos (provas e exames). Agora a avaliação é prescrita e deve ocorrer através da verificação das aprendizagens; a avaliação começa a se espalhar cada vez mais e mais, de diferentes formas, mas para medir o quanto se sabe, como sabe, quanto vale a pessoa, se pode ou não avançar no sistema de educação. Essa avaliação deve ser de maneira contínua e cumulativa ao longo de todo ano letivo. Nessa

ancoragem, segundo a normativa, cada professor deve avaliar coerentemente com a didática assumida em cada disciplina. É a primeira vez que o professor recebe protagonismo direto no processo de avaliação. Esse novo desdobramento está presente na Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, que enfatiza:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.³⁶

Alguns traços do texto da Lei mostram diferenças em relação às concepções anteriores, uma delas diz respeito aos instrumentos e critérios para as avaliações, enfim, os procedimentos adotados. Antes, esse espaço era ocupado apenas pelos exames e provas, doravante permite a formulação de questões pelos professores e dá-lhes autoridade de julgamento das questões.

A partir de 1961, com a Lei 4.024, os professores podem utilizar, de acordo com a área de conhecimento, outros instrumentos pertinentes. O Parecer nº 102, da Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 09 de junho de 1962, em resposta à questão que pretende elucidar se o “colégio, em seu estatuto ou regimento, pode prescrever método e processo de avaliação baseados apenas nas atividades de classe e seus resultados parciais, com exclusão de exames pròpriamente ditos”, descreve:

Parece-me que a questão, assim apresentada, está mal colocada. Não se trata de proscrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno.

O que se acha em transformação, dentro do conjunto dos procedimentos escolares de avaliação da aprendizagem, são os métodos e processos dos exames e das provas e não a sua eliminação. Exames e provas tanto são chamados testes como todos os outros processos de avaliação da aprendizagem, que o professor adote em face da experiência pedagógica e do processo de conhecimento científico na matéria.

Os chamados exames tradicionais ou convencionais, com pontos tirados à sorte, questões extravagantes ou fundadas predominantemente em conhecimentos memorizados, etc., é que vêm sendo, há muitas décadas, objeto da crítica da pedagogia mais esclarecida. Cabe modificá-los, e não suprimi-los.

³⁶ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Consulta realizada em 12 de dezembro de 2012.

A lei defere ao professor autoridade para formular questões e julgar provas e exames, na certeza de que possui a necessária competência profissional para elaborar provas e julgar os exames.

Na prática, contudo, nada impede que o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mãos dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois êste mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento.³⁷

Conforme o documento acima, não há necessidade de uniformizar os padrões de julgamento; antes as provas e exames eram elaborados pelos sistemas estaduais ou municipais de ensino, nessa conjuntura cada professor poderá designar seus instrumentos e critérios. Os pareceres expeditos buscavam esclarecer os pontos causadores de dúvidas na legislação, os quais eram muitos, dado a mudança de lógica implantada na educação. Ainda, segundo o Parecer 102/1962, a lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas, distantes das vivências do processo escolar. O professor deveria ser capaz de reconhecer as possíveis contribuições desses especialistas, “do mesmo modo que o juiz, nos processos judiciais, sabe e pode utilizar os exames periciais, ou, ainda melhor, o médico, em seu julgamento clínico, sabe utilizar os exames dos especialistas.” (Ibidem)

O professor assume papel central no julgamento do aproveitamento dos alunos, como se verifica no Parecer 12, de 14 de março de 1962, que trata de questões de verificação da aprendizagem:

O texto e o espírito da lei visam a estimular a experimentação e levar os educadores a elaborarem suas próprias normas profissionais de apuração do rendimento escolar.

Trata-se de matéria em constante estado de renovação, devendo o Conselho encorajar a variedade de métodos e processos dentro das recomendações da lei.

Normas comuns poderão ser aprovadas, não porém pelo Conselho nem pela Diretoria do Ensino Secundário, mas pelos próprios professôres em reuniões de educadores, de acôrdo com o consenso a que possam chegar diante do problema tipicamente de caráter técnico.³⁸

O Estado começa a modificar a lógica de regulação das instituições de ensino. A

³⁷ Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/apuracao.html>> Consulta realizada em 13 de dezembro de 2012.

³⁸ Disponível de <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/duracao.html>>. Consulta realizada em 13 de dezembro de 2012. TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Verificação da aprendizagem no ensino secundário. Parecer n.12. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. em 14.03.62. Documenta. Rio de Janeiro, n.2, abr. 1962. p.82-83.

regulação que – até então era feita pela elaboração de provas e exames – tem a possibilidade de ocorrer de outras formas, através de outros descritores, que produzem a escola como espaço destinado, a partir de então, a descrevê-los.

Entretanto, a finalidade da avaliação parece não sofrer alteração no que vigorava até então, ou seja, a avaliação visa a aferir o grau de aproveitamento do aluno, tendo em vista selecionar aqueles com condições de serem promovidos à série seguinte. Os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem, identificados na legislação citada acima, são: continuidade, compatibilidade com o trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno de modo compreensivo. A escola, como instituição de confinamento, permanece com a função de formar corpos úteis e dóceis para sociedade. O que muda é a caracterização desses corpos, que não mais são produzidos para atender a uma lógica fabril. Agora, espera-se que a escola produza outros sujeitos para dar conta de uma lógica de sociedade que começava a se instalar, a uma sociedade do consumo.

Percebe-se, na redação desses documentos, que é usado o termo verificação e não avaliação da aprendizagem que sugere relação com a ideia de medida. Constata-se, também, uma previsão de momentos especiais para provas e exames, conforme o Art. 38, que prevê a duração mínima do período escola em “cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames”, E, institui a frequência obrigatória quando determina que o aluno só possa “prestar exame final, em primeira época, quando houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas” (Ibidem). Muitos dos atravessamentos contidos nas leis e pareceres, mesmo não expressos, são decorrências dos tempos de Regime Militar vividos no Brasil. Época de controle minucioso dos processos e produtos desses processos.

A não consideração dos momentos de provas e exames como parte do período letivo deixa claro que não há previsão ou entendimento do processo de avaliação ser parte do processo de ensino e aprendizagem, não sendo considerado sequer como atividades em dias letivos. É demarcado como um processo apenas classificatório.

Em um novo texto, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Deve-se salientar que a lei 4.024 de 1961 foi quase toda modificada³⁹. Os Artigos que se refiram à avaliação foram todos revogados.

Na nova Lei, a responsabilidade da verificação do rendimento escolar, bem como a apuração da assiduidade passa a ser unicamente dos estabelecimentos de ensino. Há toda uma lógica de poder-saber imbricada nesse funcionamento. De acordo com o Artigo 14, descrito abaixo:

³⁹ Consulta realizada em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> em 12 de dezembro de 2012.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.⁴⁰

As escolas, como se descreve acima, passam a ter mais autonomia na descrição dos critérios e indicadores que devem estar presentes no processo de avaliação. No último documento aparece regulamentada a recuperação, que surge na redação da nova lei e, por sua vez, passa a fazer parte do regimento das escolas, configurando-se como mais uma estratégia de classificação (uma invenção). Ao poucos o processo de avaliação vai se espalhando por toda escola e regrando, de forma cada vez mais detalhada, os funcionamentos dentro de seus muros.

A compreensão da concepção de avaliação entendida na produção dessa legislação tornou-se possível pelas consultas aos pareceres do Conselho Federal de Educação, pois a lei apresenta apenas disposições gerais sobre o assunto. Mas, os processos começam a ser descritos e apresentados com mais detalhes e cuidados via pareceres. Talvez pelo número crescente de escolas e questões que denotam a intencionalidade de operacionalizar tais orientações. A lei, que muitas vezes silencia os detalhes, obriga ao legislativo tratá-los a posteriori nos pareceres. Os pareceres estão cheios de pistas e indícios que nos ajudam a compor o discurso que figurava na época.

Nessa nova legislação, pode-se entender a avaliação como um processo que busca acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno. A avaliação deve servir à aprendizagem dos alunos. Ela passa a ter, também, o papel de reorganizar o trabalho educativo. Na nova organização passa a avaliar o processo em função dos objetivos educacionais buscados e aferindo as potencialidades de cada aluno. A intenção é tornar a avaliação um elemento

⁴⁰ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Consulta realizada em 12 de dezembro de 2012.

para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem e, assim, repensar o planejamento.

A aprendizagem dos conteúdos prescritos em cada etapa deve ocorrer segundo o período letivo proposto. E, não pelo processo de cada aluno. Assim a noção de rebanho⁴¹ permanece presente nessa formação discursiva, em que todos devem sair de um mesmo lugar e chegar juntos a outro determinado lugar.

Na legislação aprovada em 1971 e na subsequente, 9.394 de 1996, o discurso sobre educação e, por sua vez, sobre a avaliação escolar, inicia uma mudança marcada por inúmeros aspectos. Um deles diz respeito à finalidade principal desse processo, o qual era apenas o de classificação e, a partir dos novos escritos passa a ser, também, a de retro informação. Surge uma ruptura com o modelo tradicional (usando uma categoria utilizada por muitos autores) e inicia uma aproximação com o modelo crítico de educação.

Nesse período, o debate está repleto de pressupostos lineares, baseados em instrumentos formais, que não dão conta da análise da dinâmica e da complexidade do processo de avaliação. É inevitável a aproximação dos resultados da avaliação com a complexa composição dos indivíduos que fazem parte do processo, sejam eles os aprendentes (alunos), os que legislam (governo), os que aplicam (professores) e tantos outros.

Uma concepção crítica de educação começa a ser instaurada, e passa-se a entender a educação como o acesso à cultura e à ciência, sendo o desafio do professor “não deixar ninguém de fora”. Ainda, nessa perspectiva, segundo Álvaro Méndez (2002, p. 23), a avaliação no âmbito educativo deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem. Faz parte desse processo, porque se assume a avaliação como aprendizagem, no sentido de que, por meio dela, adquirimos conhecimentos. A avaliação pretende, nesse enfoque, colaborar com a aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que ele deve superar. Assim, cabe ao educador encontrar caminhos para que essas dificuldades sejam superadas. Dessa forma, o professor deve se comprometer com modos razoáveis de agir com cada sujeito que se encontre em momentos de avaliação, para não excluir ninguém da participação do saber. O discurso, nessa formação, já se configura de outra forma, a inclusão passa a fazer parte, e estratégias são criadas para que isso ocorra.

Encontra-se, na última legislação (9.394/96), o funcionamento desse discurso. Como em seu anúncio já no art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

⁴¹ MATOS, Sonia Regina da Luz, SCHULER, Betina. Avaliação na sociedade disciplinar e de controle. Anais do XI Simpósio Internacional IHU: O (Des) Governo Biopolítico da Vida Humana. Editora UNISINOS, São Leopoldo, 2010. ISBN: 21756864.

manifestações culturais.”

Nessa formação discursiva, se pensa o processo de avaliação como um exercício contínuo, presente nas trajetórias dos estudantes e não apenas em momentos estanques. A avaliação é responsável por sugerir rumos, acompanhar, enfim, percorrer o trajeto junto com o estudante. Algumas estratégias do dispositivo de avaliação, ao longo de cada formação discursiva, sofrem deslocamentos, porém outras permanecem caracterizadas da mesma forma, com a mesma função. O acompanhamento contínuo, considerado um dos deslocamentos encontrados, torna o processo de avaliação mais competente se o julgarmos enquanto um dispositivo de subjetivação.

Por fim, descreve-se a última Lei, a que segue em vigor, Lei 9.394 de 1996, na qual, se ratifica a responsabilidade da avaliação de cada estudante ao professor e traz a avaliação das instituições que oferecem o Ensino Fundamental, Médio e Superior como incumbência do Poder Público⁴², objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Cria-se, dessa forma, uma rede de saber-poder. A avaliação externa é um dos componentes que coloca em funcionamento a avaliação escolar dentro das escolas, pois valida e direciona o que deve ou não ser ensinado e aprendido pelos estudantes. Por não ser objeto de estudo desta pesquisa, a avaliação externa não será aprofundada neste texto.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consta como Título I, em seu primeiro Artigo, o entendimento de educação, conforme exposto acima, a educação é definida no âmbito da vida não mais se restringe à instrução. Já na redação do artigo primeiro, evidenciam-se alguns itens que direcionam e mostram as intencionalidades da educação escolar, que segundo reza a Lei, deve ocorrer em Instituição própria e deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, conforme parágrafos do Artigo primeiro:

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.⁴³

O disciplinamento se mostra intrínseco ao processo. A instituição escola, pelo espírito da Lei, deve se propor a fabricar estudantes e, em seguida, trabalhadores. É possível interpretar na redação dessa legislação a intencionalidade da educação formal em transformar crianças em estudantes e, em seguida, estudantes em trabalhadores/cidadãos.

⁴² Art. 9º A União incumbir-se-á de: (...) VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

⁴³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, consulta realizada em 19 de janeiro de 2013.

Vê-se que, nessa formação discursiva, diversos dispositivos são lançados, sendo um deles a avaliação para tornar possível tais fabricações. É, predominantemente, a avaliação que selecionará quem irá adiante, quem é próprio para isso ou aquilo, que categorizará os estudantes, que criará um rótulo para cada estudante.

Evidencia-se, no texto da Lei, a natureza de dispositivo, por exemplo, em sua organização espaço temporal, no que se refere o Art. 24, no qual consta a organização da educação básica, segundo algumas regras específicas:

- I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

Dessa forma, fica assegurado que todas as instituições de ensino, públicas e privadas devem respeitar uma carga horária mínima distribuída em dias letivos. Ainda, há o controle de frequência, que determina que os estudantes devam comparecer ao menos a 75% das atividades previstas no período letivo. Por mais que a frequência não esteja mais vinculada com o aproveitamento ou não do estudante (aprendizagens escolares), está diretamente ligada à avaliação final, pois os que não obtiverem 75% de presença não serão aprovados para o ano subsequente. A escola, por sua vez, que não respeitar a carga horária mínima não terá permissão para funcionamento, segundo o Art. 7º, da mesma Lei: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas às seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

Como se vê, o monitoramento e a avaliação das Instituições escolares estão a cargo do Poder público. A União, conforme Art. 9º, terá a incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, bem como, estabelecer, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. E, ainda, assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. A legislação procura amarrar em sua elaboração, no que diz respeito à avaliação, as ações nas instituições de ensino. Porém, restam brechas para respiros. Em resumo, o poder público é tido como responsável pela elaboração das competências e diretrizes mínimas para cada sistema de ensino – em todos os níveis – e

ainda, controla, através das avaliações externas, como as instituições vêm desenrolando suas atividades.

A organização do sistema de avaliação das aprendizagens nas instituições escolares está regulamentada no Art. 24, dessa legislação. Apenas, salienta-se que o processo avaliativo opera em distintos momentos, como, por exemplo, o descrito acima, que trata da avaliação externa como responsabilidade do Poder Público, responsável em descrever as competências e diretrizes que devem estar presentes em todos os projetos e regimentos das instituições escolares.

Sendo o problema de pesquisa organizado da seguinte forma: de que modos a avaliação escolar vem funcionando como um dispositivo na produção de modos de subjetivação, faz-se todo um desenrolar das posições acerca da educação formal e do processo de avaliação para se chegar em como esse processo está regrado no presente. O Art. 24 de LDB dá o tom de como o processo deve estar constituído nas escolas.

(...)

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. (Artigo 24 da Lei 9394/96)

Com vistas na organização dada pela Lei 9.394/96, segundo as prescrições acima, é

possível perceber algumas rupturas e algumas regularidades no que tange a todos os descritores pontuados do processo de avaliação. Ainda, usando o recurso dos pareceres para descrever mais detalhadamente as questões que a Lei não esclarece. Esse recurso se encarrega de esclarecer questões referentes ao processo de recuperação. Anuncia que os estudos de recuperação continuam obrigatórios, e a escola deverá deslocar a preferência dos mesmos para o decurso do ano letivo, a recuperação não ocorre mais ao final. Antes, eram obrigatórios entre os anos ou períodos letivos regulares. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 05/97⁴⁴:

Esta mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes. Há conteúdos nos quais certos conhecimentos se revelam muito importantes para a aquisição de outros com eles relacionados. A busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo (artigo 24, inciso V, alínea "e"). Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar. A lei, ao mesmo tempo que valoriza a frequência, reafirma, através de mecanismo de reclassificação, de aceleração de estudos e de avanços progressivos, o propósito de eliminar, gradualmente, as distorções idade/série, geradas no âmago da cultura da reprovação.

Diferentemente da lei anterior, a verificação do rendimento escolar não mais deve abarcar aproveitamento e assiduidade, a verificação do rendimento era composto por esses dois aspectos. Esse entendimento é substituído e a partir de então se separa verificação de rendimento e controle da frequência.

A verificação dos rendimentos se dá na utilização de instrumentos próprios e busca detectar o grau de 'progresso' do aluno frente a cada conteúdo. Além disso, detecta, também, as dificuldades visando à recuperação das mesmas, mas o fracasso ou progresso segue sendo entendido como do aluno, algo da ordem individual. O controle da frequência tem a incumbência de contabilizar a presença do aluno nas atividades escolares programadas, sendo obrigatória a participação em ao menos 75% do total da carga horária prevista. Desse modo, segundo o parecer, a insuficiência revelada na aprendizagem pode ser objeto de correção nos processos de recuperação a ser previsto no regimento escolar. As faltas, não. Se ultrapassar este limite de faltas, que é de 25%, estará reprovado no período letivo correspondente. Outra peculiaridade é que a frequência de que trata a lei passa a ser apurada, agora, sobre o total da carga horária do período letivo, e não mais

⁴⁴ Disponível em <https://www.mpes.gov.br/anexos/centros_apoio/arquivos/19_2073116182482006_Parecer%2005_97_Integra.doc.pdf>. Consulta realizada em 22 de janeiro de 2013.

sobre a carga específica de cada componente curricular, como dispunha a lei anterior.

Outro Parecer que oferece esclarecimentos à comunidade escolar é o Parecer CNE/CEB nº 05/97⁴⁵, aprovado em 7 de maio de 1997, que destrincha questões pertinentes sobre a aplicação da Lei nº 9394/96. Uma delas diz respeito aos estudos de recuperação, sendo a redação que segue parte do documento:

Primeiro, a compreensão de que tais estudos deverão ser “disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”, a partir de suas propostas pedagógicas. Vale dizer, a fixação das normas relativas à matéria é da 339 competência expressa de cada escola. Em segundo lugar, o simples oferecimento de tais estudos, paralelamente ao período letivo regular, não significará o correto cumprimento da norma legal referida. É indispensável que os envolvidos sejam alvo de **reavaliação**, também paralela, a ser prevista nessas normas regimentais. Em se tratando de alunos com “**baixo rendimento**”, só a reavaliação permitirá saber se terá acontecido a recuperação pretendida. E, constatada essa recuperação, dela haverá de decorrer a revisão dos resultados anteriormente anotados nos registros escolares, como estímulo ao compromisso com o processo. **Estudo e avaliação** devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta - a avaliação - é o instrumento indispensável, para permitir se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados.

Observa-se, na redação, uma concepção de avaliação que dá ênfase ao processo que busca conferir o grau de progresso dos estudantes em cada conteúdo. Também, confere à avaliação um caráter diagnóstico, um funcionamento como meio de verificar se os objetivos previstos foram ou não alcançados. Dessa forma, o processo não se restringe apenas à verificação dos conteúdos. As informações alcançadas devem servir para reorganização do processo. Enfim, a avaliação tem em potencial o intuito de reorganizar os planejamentos para o processo de ensino. Na redação do parecer CNE/CEB 12/97, a intencionalidade de dissociar a avaliação de um processo de classificação fica claro. Costa no Parecer:

Sem prolongar demais o assunto, é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização introduzida no ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a ultrapassada “cultura de reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” - onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

Acompanhar o desenvolvimento escolar de cada estudante é a função da avaliação,

⁴⁵ Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0337-0346_c.pdf>. Consulta realizada em 21 de janeiro de 2013.

conforme destacado no texto da Lei. Estão previstas questões que buscam alternativas para flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção do estudante, por meio da aceleração de estudos, avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e/ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Em resumo, na nova redação da lei, em vigor no presente, constata-se uma vontade de acompanhar o desempenho escolar do estudante, através de procedimentos de avaliação, processos organizados pelo professor de cada disciplina, que busca detectar, registrar, analisar a proporção de progresso de cada estudante em determinado conteúdo. Chama-se a atenção para o papel central do professor no processo de avaliação e da responsabilidade do Poder Público, através das avaliações externas, de acompanhar o rendimento escolar. Pode-se perceber que a avaliação, de forma muito plástica, foi moldando-se em seu funcionamento, de acordo com as necessidades e dadas as exigências de cada formação discursiva. Como elas, todos envolvidos foram assumindo estrategicamente seus espaços de forma a organizar uma malha difícil de escapar. Assim, a avaliação se multiplica nas escolas, se espalha, se potencializa, acontece a todo o momento, estando todos à disposição de estarem sempre sendo avaliados, sendo que a avaliação se torna a pele estudantil.

Procurou-se, nesse capítulo, evidenciar os enunciados encontrados nos documentos que legislam a educação para pensar questões no âmbito da avaliação e sua consolidação na educação formal no Brasil.

4. SUBJETIVAÇÃO, AVALIAÇÃO E OS ATRAVESSAMENTOS NO PROCESSO: MODOS DE ANÁLISE

Eis as análises, o esforço para desenrolar o pensamento e apresentar o que o processo de pesquisa desenvolve em cada um. De que forma esse processo se apossou e ajudou a constituir o que se é e demonstrar como se chega a ser o que se é. Ora, é preciso retomar os atravessamentos do caminho, as questões acerca da subjetivação, dispositivo e avaliação para os encaminhamentos desse modo de análise. Nos itens, nos quais se tencionou sobre os conceitos que servem de sustentação para a análise e mesmo no espaço destinado a descrever, encontram-se, certamente, momentos reservados a análises. Pois, entende-se que não são momentos separados, apenas optou-se por organizar dessa forma para melhor visualização dos caminhos da pesquisa.

4.1 As regularidades e rupturas no processo de avaliação

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvidas, pelo modo como saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade. (FOUCAULT, 2009b, p.17 e 18)

Logo nas primeiras organizações de instituições educacionais no Brasil, mesmo antes da criação de um sistema de ensino, percebe-se a atuação de um processo de avaliação. Por meio dos dados, descritos no capítulo III, busca-se verificar as regularidades e as rupturas ao longo do processo de avaliação, processo que vem se reorganizando ao longo das formações discursivas e reorganizando os sujeitos envolvidos no processo, produzindo determinados modos de existência.

O problema a ser analisado não diz respeito ao sucesso ou fracasso de estudantes, professores e instituições frente aos processos de avaliação, problema esse responsável pela produção de muitas discussões pedagógicas. Nem visa a analisar a postura das escolas frente a determinados problemas relativos a isso. O problema que guiou essa pesquisa, o foco a que ela se deteve diz respeito a como o entendimento que hoje temos do processo de avaliação se instalou; como os modos de interpretar a temática da avaliação se

configuraram de determinadas formas; e como eles subjetivaram e subjetivam os sujeitos envolvidos nesses domínios. A análise é feita a partir dos desdobramentos produzidos no Capítulo III, com base na legislação produzida a esse respeito, iniciada pela DECISÃO N. 8 - IMPERIO” – datado de 10 de Janeiro de 1828, primeiro documento encontrado a dispor mecanismos de regulação para a educação formal no Brasil e que rege algumas formas de classificação, mesmo sem a utilização da nomenclatura avaliação; até a última legislação vigente no Brasil, a LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A análise aprofunda a ligação entre o funcionamento da escola, o sujeito com suas particularidades, atravessados pelo processo de avaliação. Em outras palavras, a configuração de um processo de avaliação como conhecemos hoje e as marcas deixadas nos sujeitos que transitaram ou transitam pela escola, determinam, muitas vezes, seus caminhos e alinhamentos.

Utilizam-se também para compor o capítulo III, registros, estudos, de autores que narram a história, situam-na, através da perspectiva da história da educação na contemporaneidade. Salienta-se que as relações com os documentos pesquisados, diferente da relação estabelecida no século XVIII, não considera os registros como verdades absolutas, apenas os considera uma produção possível dentro dos jogos de poder de cada época. Assim, não há uma crença cega, nas metanarrativas objetivistas, ao contrário do ideal moderno, no qual, as sociedades permaneciam em movimento rumo ao progresso, de que o mundo poderia ser completamente compreendido através das ciências e, em que ciência e verdade eram termos correspondentes.

A presente análise se alimenta dos preceitos da genealogia desenvolvidos por Foucault, na qual as antigas fontes de conhecimento podem perder a legitimação, ao menos, àquela que tiveram nos seus espaços e tempos de criação. Permite-se duvidar da ciência enquanto resposta para todas as questões, ou seja, pergunta pela vontade de verdade funcionando por meio da ciência. Instaura-se, assim, uma dúvida em relação às verdades construídas até então, tem-se as ditas verdades apenas como interpretações possíveis. Mais ainda, Foucault trabalha a íntima relação entre os *discursos verdadeiros* e os efeitos de poder e subjetivação.

Apesar dessa outra configuração histórica percebida através dessas lentes e, na qual estamos envolvidos, no século XXI, percebemos a escola encharcada por discursos de inovação, de mudança, de novas teorias pedagógicas. A escola ainda se constitui um espaço de resistência à mudança. Tem-se um modelo de educação muito próximo ao que foi organizado no Brasil há 250 anos e, que se julga um modelo distinto do tempo cultural, social que temos hoje. O paradoxo está instaurado: a escola ainda busca e dissemina as suas verdades mesmo em tempo da incerteza. Não se trata de ser ou não um discurso verdadeiro. Trata de analisar os discursos de verdade, suas condições de possibilidades,

sua arquitetura, seus procedimentos de verificação – ou seja, como foi possível funcionar desse modo e quais os efeitos – tomando a avaliação como um dispositivo de subjetivação.

Tomam-se alguns dos aspectos materializados nos dados para aprofundamento nesta análise. O texto que segue é dividido em subtítulos, os quais dizem respeito às distintas formações discursivas que servirão de base para os atravessamentos dessa análise, marcando, cada qual uma ruptura nos discursos e/ou em outros casos, a perpetuação de outros aspectos nesse emaranhado de enunciados que atravessam e caracterizam nosso entendimento de avaliação.

A história contada pela clássica maneira de se fazer história é aquela que constitui o projeto de uma história global, que se dedica à reconstituição do panorama de uma dada época, importa-se com suas continuidades, com as formas de evolução, com as significações que constituem de forma harmoniosa uma linha contínua, que dá, de certo modo, um determinado “controle”, uma sensação de progresso. Para Foucault (2008, p. 10 - 11),

[...] o tema e a possibilidade de uma história global começam a se apagar, e vê-se esboçar o desenho, bem diferente, do que se poderia chamar uma história geral. O projeto de uma história global é o que procura reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio - material ou espiritual - de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão - o que se chama metaforicamente o "rosto" de uma época.

Consequências dessa forma de história é a busca pelos rastros do desenvolvimento contínuo, a forma linear de um pensamento. Ou seja, “o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos.” (FOUCAULT, 2008, p. 6). O que se pretende expor aqui são as amarrações, as dinâmicas de poder saber de seu tempo, pensadas não pela história global, mas que incide nesses recortes e limites de que Foucault fala, recorte que marca a ruptura, que pega o detalhes, que analisa as condições de possibilidades que fizeram com que determinado discurso pudesse aparecer. E, os limites que o historiador se propõe a investigar, os limites de um processo, o ponto no qual ocorre a inflexão de uma curva, que inverte o movimento, enfim, seu linear de funcionamento. Um caminho é caracterizado pelas busca das rupturas. Conforme Foucault (2008) bem expressa:

Ora, mais ou menos na mesma época, nessas disciplinas chamadas histórias das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura (a especificidade de cada uma pode ser negligenciada por um instante), nessas disciplinas que, apesar de seu título, escapam, em grande parte, ao trabalho do historiador e a seus métodos, a atenção se deslocou, ao

contrário, das vastas unidades descritas como "épocas" ou "séculos" para fenômenos de ruptura. Sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o devir obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de um gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas. (FOUCAULT, 2008, p. 4)

O acúmulo dos acontecimentos é suspenso, não se busca mais um início de tudo para encadear os fatos, empilhá-los. É um novo tipo de racionalidade que funciona para encontrar na história as rupturas e os múltiplos efeitos que possam ser provindos dessa lógica. Evoca-se a organização feita por Foucault (2008) para ajudar e explicitar o encadeamento dessa lógica que:

suspende o acúmulo indefinido dos conhecimentos, quebram sua lenta maturação e os introduzem em um tempo novo, os afastam de sua origem empírica e de suas motivações iniciais, e os purificam de suas cumplicidades imaginárias; prescrevem, desta forma, para a análise histórica, não mais a pesquisa dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos. [...] a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração. (FOUCAULT 2008, p. 4 e 5).

São as formas e usos do processo de avaliação que essa análise põe em funcionamento a avaliação como dispositivo. Dedicam-se aos diversos campos de atuação do processo de avaliação, que foram se moldando de forma bem plástica para atender às necessidades de seus tempos de atuação. Os diversos tempos de constituição e de validade, tempos nos quais foi validada e sentenciada. Não se busca o refinamento do conceito de avaliação ao longo dos anos por ele mesmo. Buscam-se as rupturas na história que permitem verificar seu campo de constituição e suas regras sucessivas de uso. As verdades que põem em funcionamento em cada formação discursiva e os modos de subjetivação provocados por esse processo.

Foucault (2008) – de forma complexa, mas bastante objetiva, como um historiador do presente, isso por sua característica de inquietar-se com o que nos sucede hoje e, também, por seu interesse em investigar de maneira minuciosa a genealogia de grandes temas, fazendo-o através da descrição detalhada e ínfima de práticas sociais em sua descontinuidade histórica imersas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes, em *A Arqueologia do Saber* –

descreve

o espriamento de todo um campo de questões - algumas já familiares - pelas quais essa nova forma de história tenta elaborar sua própria teoria: como especificar os diferentes conceitos que permitem avaliar a descontinuidade (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação)? Através de que critérios isolar as unidades com que nos relacionamos: O que é uma ciência? O que é uma obra? O que é uma teoria? O que é um conceito? O que é um texto? Como diversificar os níveis em que podemos colocar-nos, cada um deles compreendendo suas escansões e sua forma de análise? Qual é o nível legítimo da formalização? Qual é o da interpretação? Qual é o da análise estrutural? Qual é o das determinações de causalidade? Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 2008, p. 6).

É a busca dos conceitos que permite identificar e trazer para análise essas descontinuidades, munindo-se de critérios bem postos, respeitando às precauções do método que foi assumido, anunciam-se algumas rupturas detectadas nos documentos pesquisados acerca do processo de avaliação tratado aqui. Assume-se o conceito de documentos como monumentos. Foucault (2008, p. 7 e 8) fala a respeito do entendimento de documento; diz que os documentos não têm a incumbência para história de ser uma matéria inerte, que assume o compromisso de reconstruir o que os homens fizeram ou disseram. Não define o que é passado e o que deixa apenas rastros. A história, dentro dessa perspectiva, procura definir, no tecido documental esmiuçado, as unidades, os conjuntos, as séries. Para entender isso é preciso se desconectar da imagem que se tem de história construída há tempos e que há muito tempo vigora (o que não é tarefa fácil), que traz uma memória milenar e coletiva. História que usava os documentos para “refrescar” as lembranças. Enfim, o documento não caracteriza o instrumento de uma história que serve à memória. A história é entendida pela sociedade como uma forma de dar importância aos documentos dos quais ela não se separa.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo era que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a

história, em nossos dias, se volta para a arqueologia - para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2008. p. 8).

Contudo, a história não é o desenvolvimento silencioso e harmônico de um acontecimento, de um domínio de saber. A história não é uma unidade recomposta. A história é descontinuidade. A história é feita de rupturas. Não é o desenrolar previsível do mais do mesmo e, sim, uma série de transformações novas. A realização da história do presente se dá através de conflitos, entremeada por relações de força que não obedecem a uma lógica ritmada como nos pode fazer crer o discurso histórico da história tradicional. Para Foucault, a noção de descontinuidade toma um lugar importante nas disciplinas históricas, em sua forma clássica, o descontínuo caracteriza o dado e o impensável. O que se apresentava sob a natureza dos acontecimentos dispersos, como: decisões, acidentes, iniciativas, descobertas; e ao mesmo tempo, que devia ser contornado, reduzido, apagado, para que aparecesse a continuidade dos acontecimentos.

A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel. Constitui, de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar), pois ele deve, pelo menos a título de hipótese sistemática, distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhes convém. [...] Ela é, enfim, o conceito que o trabalho não deixa de especificar (em lugar de negligenciá-lo como uma lacuna uniforme e indiferente entre duas figuras positivas); ela toma uma forma e uma função específica de acordo com o domínio e o nível em que é delimitada: não se fala da mesma descontinuidade quando se descreve um limiar epistemológico, a reversão de uma curva de população, ou a substituição de uma técnica por outra. Paradoxal noção de descontinuidade: é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios. (FOUCAULT, 2008, p. 9 -10)

Objetiva-se nas análises o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular, é essa noção de descontinuidade da história que assola a pesquisa. Para além da noção de descontinuidade, que é entendida como um passo para se fazer genealogia, se tem o desejo de verificar os enfrentamentos, as relações de saber-poder e os efeitos que fazem aparecer em cada formação discursiva. São, basicamente, a partir de alguns desses efeitos que se identificam os espaços, que se desenrolam essa análise, como o devido rigor das precauções elencadas no Capítulo que traz os caminhos da pesquisa.

Após o anúncio e a descrição do entendimento dos conceitos e das formas que se pretende operar, nesta análise, anunciam-se algumas rupturas objeto desta dissertação. Aborda-se cada qual como um subtítulo, a saber: *Passagem do bom cristão para o bom*

cidadão e Da lógica da exclusão para todos dentro da escola.

Entretanto, o último subtítulo é tecido sob outra lógica de funcionamento, denominado: Os instrumentos – o disciplinamento das vidas dentro da escola. Nele não se trata meramente das rupturas no processo de avaliação identificadas nas diferentes formações discursivas, transcorre-se sobre uma regularidade, uma característica imanente a todo esse processo, pelo fato dela estar articulada em todas as formações discursivas pesquisadas – o disciplinamento das vidas dentro da escola, tanto no discurso da cidadania, quanto no da inclusão. Não a tomando de forma a caracterizar uma história global, nem mesmo, utilizando-a como uma forma de história linear. A regularidade é tomada com as especificações de cada formação discursiva, com os detalhes de cada meandro, que permitiram observar as rupturas e, mais do que isso, a coincidência nas rupturas. Como se esse movimento que se anuncia com regularidade fosse constituído por múltiplas rupturas que atendessem pelas mesmas características. Há então a constatação de que os instrumentos de disciplinamento perpassaram por todas as rupturas identificadas nas formações discursivas pesquisadas, as quais atuaram no detalhamento de cada condição de possibilidade, concentrando-se e afetando cada milímetro do corpo e os diferentes efeitos produzidos em cada sociedade.

Antes de adentrar no primeiro tópico da análise, há dois aspectos que necessitam ser retomados para evidenciar o funcionamento dessa pesquisa. O primeiro diz respeito à utilização de recortes das citações citadas no capítulo anterior, certas partes da legislação, os recortes são utilizados em diferentes modos de análise, o que se faz necessário a fim de melhor situar o leitor. O segundo aspecto diz respeito à opção em utilizar a legislação para essa análise. Algo que já está argumentado na descrição dos procedimentos do método, porém merece atenção nesse momento. Foucault desenvolve bem esse argumento em *A verdade e as Formas Jurídicas* (2003b), quando considera as formas jurídicas e a evolução da mesma no campo do direito, como lugar de origem de um determinado número de formas de verdade. A avaliação, mais do que isso, configurou-se não só como algo prescrito na Lei, mas como a própria Lei da escola. Como um dispositivo jurídico que para Larrosa (2000, p. 75):

Um dispositivo jurídico, pois, constituiu-se, em seu funcionamento mesmo, um juiz, uma lei, um enunciado e um caso. No âmbito moral, enquanto que o normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se convertem-se em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga (embora o sujeito seja considerado como autolegisador ou autônomo). Supõe que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma. (LARROSA, 2000, p.75)

É esse movimento que é desencadeado em cada um dos subtítulos abaixo, tendo a avaliação legislada e legislando como forma de relacionar o sujeito à verdade.

4.2 Passagem do bom cristão para o bom cidadão

O decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Se há tanta gente, atualmente, a afirmar esse caráter cristão da educação, é porque, de certa forma, o pronunciado a esse respeito já se tornou rarefeito na malha social. Iniciando pela constatação indubitável, num país colonizado por portugueses; país no qual a educação era regida pela congregação Jesuíta, não há nada de anormal em a educação na colônia portuguesa também ter sido organizada por jesuítas. E, assim, ter caráter cristão.

A ação pedagógica dos jesuítas visava às normas para a orientação dos estudos escolásticos, pois, mesmo quando aplicados aos índios, estavam envoltos por um rigor de procedimentos que tinham por objetivo maior a construção de uma hegemonia católica, em um local considerado pagão, até então.

Tão logo se iniciou a organização da colônia, surgiram críticas à atuação dos jesuítas. Segundo Veiga (2007, p. 134), os jesuítas foram criticados veementemente pela insuficiência de seus métodos educativos na formação de uma mocidade que necessitava ser integrada às mudanças sociopolíticas e preparadas para preencher cargos administrativos e novas profissões. Por esse enunciado, entende-se que a formação cristã, ofertada pelos jesuítas, na qual eram valoradas a fé, o catequismo, a confissão, entre tantas coisa, já não era mais suficiente. Com a organização da colônia, sentia-se a necessidade de criar mão-de-obra para os cargos que surgiam, visando à organização daquela sociedade, a exemplo da Europa.

Os movimentos que se deseja evidenciar, de maneira organizada a partir de algumas confabulações históricas registradas pelos documentos, dizem respeito à ruptura, que emerge desde cedo, de uma avaliação a serviço da educação do bom cristão para um modelo que produz um bom cidadão. Foram, para isso, ordenados alguns argumentos forjados a partir de um conjunto de enunciados. Para a análise funcionar, é necessário dar conta de algumas especificidades. É importante tomar os enunciados como acontecimentos. Segundo Fischer (2001), “como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.” (2001, p. 202) Já, ao demarcar a formação discursiva, revelamos algumas pistas dos enunciados. Portanto, quando descrevemos enunciados, instaura-se a distinção de uma determinada formação discursiva.

Portanto, como escreve Foucault (2008, p. 132), “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, porque “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa”.

Ao longo do texto são tecidos os atravessamentos da formação discursiva eleita para esta análise que se dedica a mostrar a ruptura do modelo almejado pela escola jesuíta de bons cristãos, para o discurso que opera a busca do bom cidadão via processo de avaliação, pois é na avaliação que aparece mais claramente a valoração dos valores que são instituídos na escola. A valoração das verdades e critérios que devem se tornar rarefeitos em toda sociedade.

Em meados do século XVIII, pelas mãos do Marquês de Pombal, inicia o ensino público, ainda antes do início do período republicano no Brasil. Esse é o ponto que será explorado daqui por diante. A escola pensada e estruturada, diga-se de passagem, com semelhanças em muitos procedimentos e estruturas com a escola que vivemos hoje, foi e é alvo de muitas críticas. Importa entender como os aspectos abordados ajudam a compor o processo avaliativo como o concebemos hoje. Segundo Boto (2011), depois da expulsão dos jesuítas, ocorrida pela incompetência de seus métodos para formação de cidadãos para a nova malha social que se formava, foram implantadas na colônia portuguesa as aulas régias, fundamentadas no Iluminismo, movimento crescente na Europa toda.

A escola, que até então era regida pela fé cristã, passa a estar ancorada em preceitos que buscam além de um bom cristão (que isso não foi esquecido), um cidadão dócil e útil à sociedade em que vive. Não se trata efetivamente de passagem de um modelo para outro, de uma substituição, trata-se de uma acoplagem uma vez que se supunha que um bom cidadão devesse igualmente ser um bom cristão ou que, para ser um bom cidadão, é necessário ser um bom cristão.

Um conceito que se torna imprescindível para essa análise, dada a abordagem, é o poder pastoral. Antes de seguir adiante, é necessário mostrar o entendimento que o texto assume, para aquilo que Foucault chama de tecnologia de poder pastoral advinda do Cristianismo. Entendimento utilizado no âmbito de análises em instituições cristãs. Como é o caso do início das instituições educacionais no Brasil e de muitas Instituições educacionais ainda hoje.

O poder pastoral caracteriza uma forma de poder que captura os sujeitos como um dispositivo que traz uma sensação de dívida infinita com Deus, a dívida, em si, sempre existiu, não é novidade (em outras expressões de poder), porém aqui se trata de uma dívida finita. A diferença da dívida do poder pastoral é a realidade do tempo. Para Deleuze (2011), o conceito de poder pastoral desenvolvido por Foucault tem relação com o conceito de padre, feito por Spinoza e Nietzsche, diga-se de passagem, conceito que foi desdobrado com tamanha competência, que sua descrição é o mesmo que pintar uma imagem de um

padre. As duas descrições, o poder pastoral descrito por Foucault, e os conceitos de padre desenvolvidos por Spinoza e Nietzsche formam uma linhagem apaixonante⁴⁶. Mas, atendo-se ao conceito de poder pastoral, o qual é desenvolvido da seguinte forma por Foucault:

“1 - É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo. 2 - O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda, deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono. 3 - É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida. 4 - Finalmente, esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la”. (FOUCAULT, 1995, p.237).

O poder pastoral poderia estar ancorado numa ética utilitarista, pois sujeita-se em nome da salvação de seu rebanho. Ele distribui as atenções a todos e, em especial, a cada um, portanto é sedutor. E, ainda, ouve os segredos mais bem guardados. Implica a potência e capacidade de dirigir e coordenar as vidas. Esse poder muito bem desenvolvido pela Igreja não descola facilmente dos processos. Mesmo com a saída dos jesuítas, mesmo as Instituições não tendo caráter apenas cristão, a lógica pastoral está incrustada na organização escolar, no funcionamento e técnicas de valoração, tal como a avaliação tomada com um exame, depois capturada pela lógica disciplinar. A educação passa a estar ancorada em preceitos que buscam além de um bom cristão, um cidadão dócil e útil à sociedade em que vive. Mesmo com o Império não sendo mais coadjuvante em relação à Educação, a doutrina cristã se perpetuava, visto a redação de uma das primeiras organizações produzidas na época em despeito à educação e após a expulsão dos jesuítas:

Art. 7º Nenhum aluno será admitido á matricula do primeiro anno, sem que, em exame, mostre saber bem doutrina christã, ler e escrever correctamente, as quatro operações fundamentaes da arithmetica, o systema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da grammatica portugueza.⁴⁷

Entende-se que a educação, ainda que por muito tempo responsável pela difusão da doutrina cristã, estabelecia critérios prévios que se propunham a avaliar o público antes mesmo do ingresso à escola. Através de um exame seriam necessário demonstrar os

⁴⁶ Argumento extraído do vídeo “GILLES DELEUZE - POST-SCRIPTUM SOBRE AS SOCIEDADES DE CONTROLE - 13 outubro 2011. Disponível em: <<http://migre.me/e7psF>> consulta realizada em 14 de fevereiro de 2013.

⁴⁷ Coleção de Leis do Império do Brasil - 1870 , Página 67 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em <<http://migre.me/e7puX>> . Consultado em 04 de janeiro de 2012.

saberes aprendidos a cerca do cristianismo, mais ler e escrever, com noções de gramática e ainda ter um conhecimento considerável em relação às quatro operações. O exame funcionava como uma tecnologia de governar os corpos. Quando se inspeciona os alunos, através dos exames que classificam-no pelo que sabem ou deveriam saber, para fazer parte da escola, a Instituição está selecionando quem pode e quem não pode ingressar. Fazendo de forma argilosa cada aluno (em potencial) confessar o que sabe e, logo em seguida, descobrir se os seus saberes servirão para abrir as portas da escola (ou não). Além do exame, outras tecnologia operavam na arte de governar os corpos, explorando as almas, fazendo-lhes revelar os seus segredos mais íntimos, criando uma sensação de dívida eterna. Essas tecnologias fazem parte do transcurso histórico que acaba desencadeando em uma razão de Estado, cuja racionalidade implicou a construção de conjuntos de saberes e de tecnologias de poder, necessários para o crescimento das forças do Estado.

O estrato do documento exposto logo abaixo, põe em funcionamento outro mecanismo eleito como um aspecto importante nesta ruptura - passagem da confecção de bons cristão para a produção de bons cidadãos, ainda, que a primeira lógica seja necessariamente uma característica da segunda. A invenção da escola moderna há, mais ou menos dois séculos e meio, ocorre por uma necessidade do estado em letrar⁴⁸ seu povo. E, com a intencionalidade de criar uma 'identidade nacional'. O documento exposto abaixo traduz uma das últimas providências do Império em relação à educação brasileira.

Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Hei por bem Sanccionar, e Mandar que se execute a Resolução seguinte da Assembléa Geral Legislativa.

(...)

2ª. Qualquer pessoa, que se propuzer a abrir ou dirigir huma Escola ou Collegio, ou a leccionar nestes Estabelecimentos, deverá requerer licença ao Inspector Geral, justificando aptidão, idade maior de vinte hum annos e moralidade.

Aos estrangeiros só se concederá licença para abrirem taes Estabelecimentos, se metade pelo menos de seus Professores constar de Cidadãos Brasileiros.

3ª. O Governo regulará as habilitações para o Magisterio Publico, e as provas por que devem passar os candidatos ao mesmo, tendo em attenção as materias do ensino adiante designadas.

(...)

5ª. Quando o Governo reconhecer que a existencia de alguma destas casas he prejudicial aos bons costumes ou á educação da mocidade, poderá mandar immediatamente fecha-la; ficando todavia salvo ao respectivo Director o recurso para o Conselho d'Estado.

6ª. As Escolas publicas de instrucção primaria serão divididas em primeira e Segunda classe. Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se á leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas. Nas de primeira classe o ensino deve,

⁴⁸ O mundo feito texto (CORAZZA e AQUINO, 2011, p. 89). Conceito do Século XX, porém, expressar o movimento a que se refere o texto.

além disso, abranger a grammatica da lingua nacional, e arithmetica, noções de algebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geographia, e resumo da historia nacional, desenho linear, musica e exercicios de canto.⁴⁹

Dois aspectos percebido no recorte ajudam a compor um argumento no qual se evidencie mais um item de uma ruptura na maneira de pensar a educação – e por sua vez – a avaliação. Um deles se refere à concessão de licença para abertura de Estabelecimentos de Ensino, pela primeira vez consta que, para ser possível o recebimento da licença de abertura, cinquenta por cento dos professores devem ser brasileiros. Isso reforça a intencionalidade de uma formação de Identidade nacional. Mesmo que consista em apenas intenções, visto que os professores eram de Portugal ou brasileiros que tinham formação fora do país, ou ainda, eram formados por professores portugueses e/ou estrangeiros. Um segundo argumento diz respeito ao ensino da doutrina cristã, que aparecia como uma das missões da escola e reforçado pela forma de expressar a intenção de contratar professores dentro de uma *moralidade e de bons costumes*.

É, nesse ponto, que se busca situar a análise genealógica de que este item pretende dar conta. Nessa primeira abordagem analítica, prevê-se a indicação de alguns pontos historicamente significativos e um esboço de certos problemas teóricos, da ordem do descolamento da doutrina cristã da escola. Trata-se, em suma, de interrogar nossa sociedade que desde há mais de dois séculos vive essa escola, que é cada vez mais claro, em seus enunciados, o discurso de uma escola laica, mas que permanece com valores cristalizados. Passar em revista essa moralidade anunciada, que tem a necessidade de compor os bons cidadãos. Sociedade, que é concebida em uma determinada formação discursiva que muitas vezes denuncia os poderes que exerce e tenta libertar-se das leis que a fazem funcionar. Projetando um jogo de resistências. Necessita-se de, conforme Foucault, “passar em revista não somente esses discursos, mais ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta.” (FOUCAULT, 2010, p. 14 e 15) Os *bons costumes* funcionavam e funcionam ainda hoje, como alicerce “seguro” para sustentar as propostas educacionais, vendo nelas condições morais e adequadas de funcionamento.

O Império dá às costas, e há, aos poucos, a ascensão da república no Brasil, por assim dizer. Aos republicanos coube, portanto, repensar e esboçar uma escola que atendesse aos ideais que propunham construir uma nova nação, baseada em pressupostos civilizatórios (conforme o modelo Iluminista) que fixavam na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação (BENCOSTTA, 2005, p. 68 e 69). Era o momento de ‘internalizar’ no povo um sentimento de pertencimento à nova república, criar uma

⁴⁹ Texto original pesquisado em <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_630_17_set_1851.pdf> . Consulta realizada em 04 de janeiro de 2012.

identidade nacional. Fazer funcionar o discurso de um bom cidadão, útil e dócil. Não se necessitava apenas de sujeito bem catequizados, mas sujeitos investidos em sua força de trabalho. É necessário recompor toda essa lógica de educação para conseguir perceber os efeitos e relações que acabam sendo projetadas em toda uma lógica de avaliação no presente.

Na constituição de 1891, a primeira da República, além de anunciado que caberia à nação a responsabilidade pela criação, organização e manutenção do ensino superior e secundário, conforme descrito nos Artigos 34 e 35:

Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional: (...) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.⁵⁰

No texto que dá incumbência aos estados e municípios no que se refere à responsabilidade pela organização, implementação e manutenção do ensino primário, que deveria ser laico, quando ministrado em estabelecimentos públicos. Evidencia-se outro aspecto que é necessário salientar, a postura que o Congresso Nacional se incumbem propõe-se a animar o desenvolvimento das letras, artes e ciência, no País. Pode-se dizer que, a partir dessa legislação, a doutrina cristã inicia seu afastamento dos textos legislativos. Eis um primeiro efeito da ruptura, o afastamento de uma doutrina cristã dos enunciados que regulam as instituições de educação formal.

Em vistas disso, em 1893, foi implantado em São Paulo um modelo educativo denominado Grupo Escolar. Esse tipo de instituição previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios. (BENCOSTTA, 2005, p. 69) Os grupos escolares, inovadores no Brasil, tornaram-se responsáveis por um modelo de organização escolar no início da República. Esse movimento afasta da escola, ao menos no âmbito público, a doutrina cristã.

A centralização das escolas nos perímetros urbanos foi uma das características desse modelo, o qual se distanciava do modelo que funcionou durante o período do Império. A ideia era apresentar um novo modelo que teria como premissa ser popular e universal.

⁵⁰ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891). Consultada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> . Consulta realizada em 06 de janeiro de 2012.

Com a criação de prédios específicos, vistosos e bem localizados, a República tinha a intenção de externar a estima do novo governo para os processos educativo. A mesma se tornou, então, mais uma das características desse período. Trata-se, pois, de gerir a vida de determinado modo, por procedimentos diferentes. Os prédios deveriam ser erguidos em lugares bem situados e nos municípios considerados com grande potencialidade econômica para que a preocupação do novo Estado com a educação ficasse estampada nas faixadas desses prédios. E, ainda, é possível supor que a educação servisse como constituidora de mão-de-obra para esses municípios em expansão econômica. Um aspecto a ser evidenciado é que essas construções vistosas, em maciça maioria, foram projetadas próximas aos olhos de Deus - as Igrejas. Mesmo com outro funcionamento, percebe-se que a doutrina cristã não se afasta facilmente.

Os grupos escolares assumiram uma estrutura física e curricular muito semelhante às utilizadas pelas escolas graduadas. O ensino primário era ministrado em quatro anos, dando-se ênfase à educação física, intelectual e moral. Moral que ainda funcionava dentro dos preceitos do cristianismo, dentro da dualidade de bem ou mal, dentro de uma lógica pastoral. Mas, buscava-se, muito além disso, um programa que visava a transmitir o conhecimento armazenado ao longo dos anos. Esse modelo de escola foi também um projeto cultural. Inicia-se, através da escola a introdução de outros preceitos para esse sujeito, a questão cultural que até então não aparecia como incumbência da escola.

Se por um lado, isso possa parecer um projeto a favor da nação, por outro, a escola passa a disseminar um modelo de história que criaria um discurso anterior ao discurso disseminado pelo Estado. Trata-se de um discurso tecnicista de educação, organizado por meio de preceitos como organização, linearidade, eficiência e classificação. Evidenciados e em funcionamento por toda uma lógica avaliativa que começa a funcionar dentro da escola e anuncia a introdução de um novo sujeito na história, do qual Foucault (2005) fala,

[...] no duplo sentido de que se trata uma nova área de objetos para narrativa histórica e, ao mesmo tempo, de um novo sujeito que fala na história. Já que não é o estado falando de si mesmo, é algo diferente falando de si, esse algo diferente que fala na história e que se toma por objeto de sua narrativa histórica é essa espécie de entidade nova que é a nação. (FOUCAULT, 2005, p. 168).

Pode-se dizer que é esse entendimento de sujeito que vai compor essa entidade nova que é a nação, é o sujeito que já vem com as marcas desse processo impressas no corpo. Temos um novo sujeito na escola, resultado de atravessamentos dos fatores forjados pelo poder pastoral, atravessados por esse desejo de nação, também pelas forças de resistência vindas do próprio sujeito, que o constituem e o tornam algo diferente na história.

A Lei não é mais o Estado falando de si mesmo, é algo diferente falando de si. O que é ativo é ao mesmo tempo passivo, fala na história e é objeto dessa mesma história. Trata-se, pois, de outros processos de subjetivação, também investidos pela avaliação escolar, aqui tomada como dispositivo, uma vez que outras forças estão em operação em uma sociedade disciplinar.

Essa linha tênue, que se pretende precisar, da ruptura de alguns aspectos de um modelo de educação, que vinha obedecendo a uma lógica cristã e passa a apresentar-se como, também, um modelo de nação, traz consigo um sujeito da história. Esse sujeito é colocado em funcionamento dentro da escola pelo dispositivo da avaliação que, por sua vez, têm a função de selecionar, classificar, deixando marcas nos corpos do sujeitos que são atravessados por esse processo. Uma avaliação alimentada por pressupostos cristãos, que é, pouco a pouco, encharcada por um modelo de educação embebido por uma vontade de criação de novos sujeitos na composição de uma nação. Esse modelo que faz isso funcionar via seleção, classificação e ordenação, via dispositivo da avaliação. Não que o discurso cristão, de forma geral, tenha ficado para trás, muito menos o funcionamento do poder pastoral. Esses elementos ou aspectos habitam as escolas ainda hoje, mas deixaram de ser preceito indispensável para toda e qualquer escola e deixaram também de ser critério para as classificações legítimas dentro da escola. Por isso, essa ruptura diz respeito a outros modos de funcionamento no governo das condutas, mas que partilham ainda instrumentos, como o caso do exame aqui analisado na avaliação escolar.

De qualquer forma, não se espera que haja a interdição de um modelo em benefício a outro. Que em determinado momento, assim, por decreto, se tirassem os ideais cristãos e inserissem-se quaisquer outros ideais. Não se trata de substituição ou hierarquização, mas de outras forças que passam a figurar nesse processo. Até porque a questão não é se registrar ou não como cristão, a questão está no funcionamento, as instituições permanecem embebidas por preceitos do poder pastoral. O processo está longe de se reduzir a essa troca rápida e sem restos. Como uma interdição. Não se espera que ocorra uma interdição simplesmente. Segundo Foucault (2010), a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever uma outra história. Constituir o poder pastoral por todos esses elementos negativos – proibições recusas, censuras, negações – que a força crítica, talvez, ousasse a agrupar num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a apenas isso.

Ao tomar a precaução salientada de Foucault (2010) a respeito da história da sexualidade, não se fará da interdição do discurso cristão dos documentos o elemento fundamental da análise. Apenas se tomará como uma ruptura a abertura de uma pequena

brecha que tornou possível outras manifestações, entrelaçadas nas já existentes que fizeram acontecer outros processos de subjetivação, com outras forças, como a razão governamental. Pois não se tem os enunciados das legislações como força suprema de poder, estes são utilizados como também formas de atravessamentos dadas as condições de possibilidades de cada formação discursiva.

Por outro lado, pode-se supor que a doutrina cristã encontra outros caminhos para continuar a fazer parte da malha que compõe o corpo social, que torna o poder cada vez mais rarefeito, através da confissão, por exemplo, instrumento esse apropriado pelas instituições modernas e colocado em funcionamento em outras direções, na própria avaliação escolar, funcionando por meio da confissão (autoavaliação), de maneira cada vez argilosa, fazendo dizer o cada um sabe ou não, determinando quem pode e quem não pode progredir na grade escolar e assim por diante.

Pode-se muito bem policiar a língua, a extensão da confissão e da confissão da carne não para de crescer. Pois a Contra-reforma se dedica, em todos os países católicos, a acelerar o ritmo da confissão anual. Porque tenta impor regras meticulosas de exames de si mesmo. Mas, sobretudo, porque atribui, cada vez mais importância, na penitência – em detrimento, talvez, de alguns outros pecados. (...) Tudo isso deve entrar, agora, e em detalhes, no jogo da confissão e da direção espiritual. (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Com isso, tem-se a intenção de demonstrar que o discurso católico, a doutrina cristã está presente por outros meios, em outros lugares, sendo ainda importante na constituição dos sujeitos. Porém, dentro da escola, não é mais critério para fazer funcionar, a seleção, a classificação dos sujeitos que lá habitam. Ela se tornou uma das tecnologias que sustenta, por meio de suas estratégias, um dos dispositivos que fazem a escola funcionar, a avaliação.

A lógica da maquinaria do poder pastoral, segundo Foucault (2005 e 2010), migrou para outras formas de poder. Utilizada dentro da escola, agora, agrega e compõe as relações de poder do Estado moderno, claro, que com outros objetivos fins. Não mais expresso nas leis, o poder pastoral usa-se de estratégias para se fazer funcional, como a confissão, que poderíamos transpor para dentro da escola, por exemplo, com utilização das autoavaliações⁵¹, nas quais os estudantes são convidados a se “narrarem” e depositar ali seus entendimentos e formas de pensamento, as autoavaliações se tornam práticas nas

⁵¹ A LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, em seu Art. 3, informa que para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**. Abre a possibilidade, também para as IES formalizarem suas autoavaliações. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm> , consulta realizada em 11 de junho de 2012.

escolas no passo em que a descrição da proposta de avaliação dispõe de aspectos qualitativos, segundo a LDB 9394/96. Como estratégia de reprovação, outra forma decretada pelo estado mais com um funcionamento depositado na lógica do poder pastoral, separando os bons e os maus alunos. Os maus devem repetir como o ritual da punição da penitência, antes de seguir adiante. Não estão salvos. Devem buscar a salvação pela penitência (repetir). E, ao mesmo tempo, a reprovação pode funcionar em uma lógica disciplinar, em que o próprio castigo é a repetição do trabalho, tornando-se, assim, extremamente eficiente nessa microfísica do poder disciplinar que se organizava. Há também uma inversão de valores, o entendimento de salvação passa a ser vinculado à sensação de bem-estar, saúde, segurança, proporcionada agora pela escola. O poder pastoral passa a ser usado como uma estratégia laica, a serviço do Estado.

Com o poder pastoral sendo utilizado como estratégia, a forma de exercer o poder amplia-se na institucionalização da escola. A escola pega emprestadas as tecnologias do poder pastoral muito bem desenvolvidas e as emprega em prol aos resultados desejados da criação de bom cidadão (uteis e dóceis), almejado pelo Estado. E aqui não se trata de intenções racionalizadas, operadas por um sujeito original, mas de relações de forças com outra forças.

Assim, mais uma dessas estratégias em funcionamento dão um foco duplo ao funcionamento da educação: de um lado, a formação de uma grande contingente de pessoas, sendo assim uma preocupação com a população em geral; e, do outro, para com cada indivíduo. De um lado publicam documentos com disposições que abarcam toda população, ou seja, a avaliação, por meio do exame, exclui da escola os que não têm 'condições' de fazer parte desse cuidado minucioso, oferecido pela escola, em especial para cada um. Projetam a culpa de não fazer parte aos próprios sujeitos, que são percebidos e se percebem como incompetentes para tal feito.

Demuestra-se, assim, que Foucault em suas análises não ignora o poder do Estado, com suas formas de sujeição pelos resultado das relações de dominação exercidas. No entanto, declara que os mecanismos de poder exercidos pelo Estado não são o ponto nevrálgico de mecanismos fundamentais. E, sim uma analítica das relações, ou seja, “[...] aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação.” (FOUCAULT, 1995, p. 243) Consequentemente, operando em determinados modos de subjetivação.

Assim, é a partir dessas microrrelações, desencadeadas com a saída dos jesuítas e com o início da educação pelo estado, que se dá a largada para um processo de formação do cidadão. Esse processo iria além de uma educação cristão. Mesmo com a educação tendo, aos poucos, o estado como protagonista e regulamentador das diretrizes para educação, já se previa um amanhecer de uma educação laica. Das congregações era tirada

a incumbência da educação, ao menos da educação pública. Não foi por decreto que esse jogo de poder desapareceu. O discurso que apresenta a busca por um bom cristão passa a não mais fazer parte das redações das regulamentações, mas a tecnologia do poder pastoral já havia invadido o espaço da escola.

Sem esquecer que o foco dessa pesquisa é a avaliação, sabe-se da importância de situar todo esse processo educacional, que sem o aprofundamento devido parece não ter relação com os processos de avaliação. Porém, são os mesmos produtores desses enunciados (que servem, aqui, de objeto de análise) que produziram e produzem as lógicas que fazem funcionar, na escola, o dispositivo da avaliação. É, ainda, por esses entremeios que se encontram informações que ajudam a compor e legitimar a função dada hoje à avaliação. Função que se iniciou com os processos do exame e do disciplinamento e, ao longo, foi agregando à lógica de funcionamento outros aspectos como a confissão, a reprovação herdadas de uma lógica pastoral. O esforço é para demonstrar os critérios elencados, os valores valorados, para efetivar a seleção realizada pelo instrumento do exame dentro das escolas. A ruptura de uma lógica para outra de atuação é dada pelo Estado quando este se propõe a realizar o disciplinamento dos corpos e almas dentro da escola. Vendo, já na escola, uma Instituição adequada para tornar rarefeitos os efeitos ali implantados. Vai-se do governo das almas ao governo político dos homens.

Muitas vezes, falar sobre o funcionamento de uma forma geral da escola, seus meandros, os valores valorados ou como ocorria o disciplinamento dos corpos e das almas, faz todo sentido. Ou seja, pode-se entender quais os modos de subjetivação desencadeados por esse processo de seleção que se configura como dispositivo de avaliação.

É possível concluir que, mesmo após a saída dos jesuítas e das mudança da legislação – que hoje trazem um discursos de educação laica – esse conjunto todo de atravessamentos pode, muito bem, assumir ares de ruptura, mas o empoderamento religioso e suas intervenções capilares fazem parte de um processo muito mais antigo do que a própria escola, que aparecerá como um novo episódio, como forma mais ardilosa ou mais discreta de poder.

No funcionamento da escola, via processo de avaliação, encontram-se a habilidade e a lógica de captura desenvolvida pelo poder pastoral, só que destinados agora aos objetivos do Estado. As duas forças se unem para produzir de forma ainda mais cuidadosa a fabricação dos corpos. Corpos produzidos para cada uma das funções solicitadas por esse novo Estado, carente de mão-de-obra. Sabe-se que a instituição escola e, nela, a avaliação tinha o papel de selecionar quem era apto ou não para determinadas funções e posições. Ou seja, trata-se de classificação e adaptação social, tendo a avaliação o papel de dizer quem é a pessoa, quanto ela vale e como poderá ser melhor utilizada.

O dispositivo avaliação e subseqüente processos de subjetivação, analisados na legislação educacional, são invadidos pelo poder pastoral e por uma razão governamental. Ou seja, é a avaliação funcionando, via procedimentos desenvolvidos pelo poder pastoral, que passa a esmiuçar ainda mais nas relações as classificações, via notas, méritos; sendo que os “melhores”, através da progressão ocupavam os melhores postos de trabalho, os mais bem remunerados; já aos demais, aos maus alunos, sobra a exclusão. Ao mesmo tempo, constitui uma lógica operada pela sanção normalizadora, via poder disciplinar, pela gratificação ou não. Importa mostrar os tipos de relações que a avaliação colocava em funcionamento através da expressão das notas, os méritos e deméritos, os progressos, as entradas nos sistemas de ensino, etc. A frequência precisava ser garantida para produzir determinados tipos de sujeitos e atender à lógica da inclusão que passava a recheiar os discursos. A reprovação é utilizada para empurrar para longe os maus alunos. Os que não têm “salvação”. Outro mecanismo, o castigo (ou penitência), no qual o aluno é convidado a repetir até “aprender”, é um passo antes da reprovação. Ao contrário dos que caíram no castigo, na outra ponta, o mecanismo que funciona via avaliação é a aceleração. Aos que conhecem os saberes empunhados pela escola, é só realizar um exame, ganhar uma nota e receber a classificação que vai dizer o quanto vale cada aluno.

A avaliação encontra uma forma de quantificar através dos resultados dos exames, contendo uma valoração de saberes específicos, que produzem efeitos determinados que produzem distintos modos de subjetivação: aptos, não aptos, incapazes, incorrigíveis, bons, maus, inteligentes, morais, trabalhadores, etc.. Modos que cada vez mais, tão status de verdade aos processos institucionalidade da escola. Modos que separavam, por meio da seleção os bons dos maus cristão e em agora os bons e maus cidadãos cristãos. Pois, não basta mais ser um bom cristão, há de se tornar um bom cidadão cristão. Trata da avaliação funcionando também como sanção normalizadora.

A relação entre as análises realizadas da escola e do processo de avaliação se configura de forma que os funcionamentos são encadeados e difíceis de desconectar. Salienta-se, também, que algumas formações discursivas analisadas não se utilizavam da nomenclatura avaliação para fazer entender o processo de seleção, classificação e progressão que permeia a escola desde sempre, bem como seus critérios para cada um desses processos. Toma-se, assim, a caracterização feita do processo de avaliação como um dispositivo, para verificar o poder de subjetivação desse dispositivo dentro da escola. E os valores valorados em cada formação. Por isso, a análise do funcionamento da escola, da caracterização de seu currículo e a verificação dos valores valorados ajudam a compor os critérios que fazem funcionar a avaliação enquanto um dispositivo.

Num primeiro momento, os processos de avaliação imbricados com os valores da escola recebiam a incumbência de verificar a aptidão dos sujeitos em tornarem-se bons

filhos de Deus; quem conseguia se organizar dentro de normas e valores pregados pela Igreja iria adiante na escola. Valores que consideravam o prezo pela constituição da família (e por família entende-se apenas a organização composta por pai, mãe e filhos), e a opção adotada por cada um no que diz respeito à espiritualidade é considerado correto aquele que demonstra seu temor a Deus e frequentasse assiduamente Igreja⁵². Outra materialidade notável é o fato das escolas serem erguidas em lugares bem situados, quase sempre ao lado de Igrejas, o que demonstrava o apreço a Deus.

A avaliação constituída entre esses valores não poderia fazer resistência, ou melhor dizendo, ela não tem a incumbência de tornar-se um força de resistência. Surgem com a necessidade de operacionalizar e institucionalizar um processo necessário para produção do próprio sistema educativo. Com sua lógica em funcionamento na escola, consolidada como dispositivo, vão-se agregado critérios, detalhando os instrumentos do processo de avaliação e, em decorrência disso, geram-se outras classificações, muito mais esmiuçadas e específicas. O funcionamento de dispositivo é o mesmo, o que vai mudar são os valores valorados em cada formação discursiva, a complexidade e o detalhamento decorrentes das exigências de uma outra configuração de sociedade que começava a requerer sujeitos com determinados desenvolvimento, com aptidões específicas para as vagas que precisavam ser preenchidas nessa nova configuração. Identifica-se, assim, a passagem, dentro da escola, de um poder pastoral para uma razão governamental⁵³ que tem como foco o controle via instrumentos como a avaliação.

A avaliação atualmente se apresenta na redação da LDB 9394/96. A Lei distribui incumbências (com muito mais detalhes que as Leis anteriores – pelo desenrolar de seus decretos e pareceres) a todos que fazem parte do processo educativo. Cercando-se cada vez mais de cuidados em busca de uma razão de Estado. Aos docentes cabe a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação.

⁵² “(...) inspeccione os estabelecimentos (...) dando parte todos os semestres do numero, idade e naturalidade dos alumnos, seus estudos e progressos, e cuidando escrupulosamente que haja todo o desvelo na educação religiosa e regularidade de costumes, como bases principaes da boa ordem na sociedade. Deus Guarde a V. Ex.” DECISÃO N.8–IMPERIO, 10 de janeiro de 1828. Primeiro documento oficial encontrado para consulta. Disponível em <<http://www.ciespi.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=60>> . Consulta realizada em 06 de janeiro de 2012. Grifo da autora.

⁵³ Para Castro (2004, p.190) Foucault utiliza o termo *Governamentalidade* para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar. “Entende como conjunto constituído pelas Instituições, procedimentos análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício de poder que tem por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança.”

No Art. 24⁵⁴, encontra-se o detalhamento de uma organização de regras comuns para Educação Básica (sendo incumbência dos estados zelar pelo Ensino Médio e dos municípios pelo Ensino Fundamental e a Educação infantil) como obrigatoriedade de carga horária mínima anual, com descritores para classificação de todas séries ou etapas (exceto a primeira do ensino fundamental). Apontando outra forma de organização, como por classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento dos conteúdos abordados. Chama-se atenção, em especial, para acompanhamento que hoje se faz via avaliação, se em seus idos faziam-se um exame por etapa, o qual tinha a motivação de selecionar e classificar, agora a avaliação configura-se contínua e cumulativamente. Os registros se tornam aliados dos professores que os faziam mediante acompanhamento. Por meio de registros, os professores podem demonstrar o quanto ensinaram (trabalharam), e os alunos por sua vez, o quanto aprenderam. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação são organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e os conhecimentos das formas contemporâneas de

⁵⁴ Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

linguagem.

Retomando, conforme está expresso na Lei, o perfil de egresso que a sociedade contemporânea necessita tem como valores de referência os princípios científicos, tecnológicos e as formas contemporâneas de linguagem. Não se prega mais a formação de bons cristãos, porém, toda maquinaria do poder pastoral continua inserida na escola e não vai cessar tão cedo. Como se percebe pela organização dá a essa última LDB, cada vez mais os alunos são convidados a se confessar (via autoavaliação) e buscam, de uma forma geral, serem bons, corretos (a divisão binária entre o bem e o mal permanece), valores que dentro da escola são traduzidos como sinônimos de ser bem ou mal avaliado para seguir adiante e obter as classificações e colocações na sociedade contemporânea.

Os valores que são apreendidos na escola, como pontualidade, frequência, as verdades científicas, dentre outros, demonstram a ruptura de uma lógica de caridade de religiosidade para uma lógica de estado de direito. Coincide com isso uma nova e efetiva forma de avaliar, a avaliação diagnóstica. Trata-se, pois, de modos de subjetivação produzidos pelo dispositivo da avaliação, atravessados pelos valores de classificação, baixo ou alto rendimento, progressão ou não, atraso, aceleração, desenvolvimento, a partir da verdade científica da verificação da aprendizagem, como algo da ordem individual do aluno. Uma lógica identitária que opera por meio de um sujeito do conhecimento, um sujeito original que progride ou não e que, a partir de tal mensuração, ocupa diferentes lugares na geografia do poder na escola. Uma lógica racionalista, que opera com o conhecimento como objeto de lógica, a ser apreendido ou não pelos alunos e avaliados objetivamente, processo garantido como verdade na legislação educacional.

4.3 Da lógica da exclusão para todos dentro da escola

Um bom parágrafo de transição que oportunamente auxilia na passagem da abordagem anterior à essa – que propõe-se a tratar dos efeitos de subjetivação do dispositivo avaliação embebido pela produção de uma lógica de inclusão, na qual almeja-se *todos dentro da escola* – pode, talvez, iniciar com a seguinte constatação: “a escola moderna é o *locus* no qual se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais douradora a conexão entre poder e saber na modernidade. E, é por causa disso que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu).” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109). Correspondendo à escola a uma máquina que governa, pode-se afirmar que ela consegue ser mais competente e ampla que qualquer outra instituição, como a prisão, o manicômio, o hospital. É isso que torna a escola

um lugar privilegiado para observar as transformações que já aconteceram e as que ainda estão acontecendo na lógica social. O que caracteriza a escola como um lugar estratégico para se iniciar mudanças na lógica de funcionamento social, lógicas que pretendem tornarem-se rarefeitas tanto no plano educacional, como cultural, político e/ou econômico.

Falar-se-á, aqui, sobre as formas de organização da avaliação em uma escola que servia a poucos de uma elite, para verificar após os efeitos da avaliação na produção do slogan todos dentro da escola. Falar dessa lógica de inclusão exige adentrar por outro conceito foucaultiano, o de anormal⁵⁵. Para que a inclusão seja discutida com rigor, essa lidaçãõ é imprescindível. Abordar a questão da inclusão e exclusão, tendo como fio condutor ou gerenciador desse processo a avaliação, ajuda a desnaturalizá-la, para desconstruir e, talvez, mostrar o quanto esses discursos são contingentes e estão consolidados social e discursivamente.

Vamos agora às tessituras dos diversos arranjos históricos que criaram essas contingências. Inicia-se pelos enunciados recolhidos que descrevem como ocorriam a educação jesuítica. A avaliação, no modelo educacional jesuíta, debruçava-se especialmente em rituais como provas e exames que funcionavam como forma de classificar e verificar quem seguiria em frente. Os exames eram orais e escritos, visando a avaliar o *aproveitamento* do aluno; esse processo era configurado como apenas de caráter formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento. A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, pois privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio. Assim, a avaliação funcionava, também, sob os critérios da fé cristã e almejava a transmissão de conceitos. O processo de avaliação servia apenas para selecionar os que teriam condições de continuar estudando. Além disso, da mesma forma, colocava para fora do sistema educacional os que não haviam obtido conhecimentos e comportamento condizentes com as exigências requeridas, verificadas por meio das provas e exames. Trata-se, pois, de um exercício de poder, afastando para longe os que não cabem. Isso também tem relação com um pressuposto da escola como uma Instituição qualificada para enunciar a verdade. Aqueles que não “acompanham” os enunciados adotados pela escola estão fora dela e assumem outros lugares nessa relação de forças, que não os permite proferir “verdades”.

Sem a intensão de achar a origem dos processos em si, mas, com um olhar genealógico, parte-se da educação jesuítica, para observar algumas relações e nexos que

⁵⁵ “Acho que podemos dizer, para situar essa espécie de arqueologia da anomalia, que o anormal do século XIX é um descendente desses três indivíduos, que são o mostro, o incorrigível e o masturbador. O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por esse espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida nos aparelhos de retificação. (FOUCAULT, 2010, p. 51)

nos direciona à organização da escola moderna. Como se configuraram algumas dificuldades que se têm hoje em lidar com questões relacionadas à avaliação em um processo de inclusão. Como fazer funcionar uma avaliação que supostamente permite tantos padrões e desvios de uma tendenciosa normalidade. Um viés possível (mas que está longe de esgotar as possibilidades) de abordagem é a classificação e seriação feitas através dos diferentes níveis cognitivos, de aptidões gêneros, idades, classes sociais e outros.

Aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isto é, ela não advém de uma suposta natureza das coisas, de uma propriedade transcendental que presidiria o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idade, por classe social etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a normal, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcas e distinções entre normalidade e anormalidade. Nesse caso o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um ordenador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, tomá-lo como um *datum* prévio, natural. (VEIGA-NETO, 2011, p. 110 - 111)

A organização da escola moderna, evidenciando o processo de avaliação, que se responsabilizava por essa classificação, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, determinar quem nós somos e quem são os outros. Vários aspectos ajudam a verificar a passagem de uma lógica excludente a todos dentro da escola.

Em 1772, quando a coroa portuguesa propôs um projeto para o estabelecimento das aulas-régias, considerando essa já uma mudança de rumos, dado o modelo que até então estava em ação. A lógica de funcionamento do sistema educacional desemboca nas aulas-régias, que se constituíam no ensino de uma determinada disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com as demais disciplinas ou com uma escola. As aulas eram autônomas, isoladas e ocorriam sem um plano de estudos estruturado. Consistiam em aulas de ler e escrever, de latim, de grego, de retórica e de filosofia, esse modelo educacional ocorria em Portugal e alastrou-se por todos seus domínios. (VECCHIA, 2005). As aulas não tiveram um grande alcance, pois privilegiavam apenas sujeitos provenientes da elite da colônia portuguesa, sendo que alguns poucos tinham verba a ser destinar a esse fluxo.

A escola ainda não caracteriza uma instituição com a potência que lhe foi dada logo no início desse item. Mesmo assim, por essa via iniciou uma organização do sistema educacional da ainda colônia de Portugal. Assim, sendo, a escola não demonstra, longe disso, um espaço para todos. O público que tinha possibilidade de frequentar a essas aulas era caracterizado como abastados, parte de uma burguesia e ligados à Coroa Portuguesa.

Sendo assim, não eram muitos. A exclusão no que diz respeito a esse sistema educacional se dava por fatores culturais, sociais e econômicos, sobretudo.

Como as mudanças sociais não cessam nunca, para dar conta delas novas maquinarias são postas em funcionamento a cada momento, e a organização e estruturação da educação seguem na mesma esteira. Logo, apontaram no horizonte propostas políticas ligadas à lógica da inclusão que acarretaram um aumento gradual da parcelas da população que seria atendida pela escola, parcela que até então estava excluída do processo educativo. Em 1827, outro aspecto, bastante curioso, diga-se de passagem, consta prescrito nos documentos, o texto em questão caracterizava a obrigatoriedade da frequência dos filhos nas escolas. Ou seja, conforme os artigos expostos abaixo, os pais deveriam matricular os filhos nas escolas, sendo que na época estava longe de haver collegios ou casas escolas para o número de crianças existentes (essa é a parte curiosa). Mas, a lei rezava desta forma:

Art. 36. E' licito ao juiz ou tribunal deixar de applicar a suspensão do patrio poder, si o pae ou mãe se comprometter a internar o filho ou os filhos, em estabelecimento de educação, ou garantir, sob fiança, que os filhos serão bem tratado.

(...)

Art 38. A suspensão ou a perda do patrio poder abrange o pae e a mãe, si os dous vivem juntos, ainda no caso de um só delles ter sido julgado indigno do exercicio do patrio poder. O conjuge innocente, porém, deixando de viver em companhia do conjuge indigno por desquite, ou por morte deste, pôde reclamar a restituição do patrio poder, de que foi destituido sem culpa, desde que prove achar-se em condições moraes e economicas de prover á manutenção e educação dos filhos.

(...)

Art. 39. Si os conjuges não viverem juntos, os poderes do pae poderão passar a ser exercidos pela mãe, quando estiver em condições economicas e moraes de prover á manutenção e educação do filho⁵⁶

O texto, inclusive, prevê punição aos pais que não oportunizarem a seus filhos o acesso à escola e, ao mesmo tempo, demonstra os valores que faziam sentido nessa formação, as questões de moralidade que estavam intimamente ligadas às condições ou não para prover a educação dos filhos. A frequência, então, aparece aqui como um procedimento de regulação, não mais via exclusão, mas via inclusão, trazendo para perto, para melhor conhecer e governar, sendo a escola uma instituição na qual os saberes construídos ganham um estatuto de verdade. Textos contendo os mesmos sintomas, com enunciados que aludem à instrução obrigatória também são encontrados na Constituição

⁵⁶ Código de Menores - Mello Matos - DECRETO N. 17.943 A – DE 12 DE OUTUBRO DE 1927 - Consolida as leis de assistencia e protecção a menores - Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927, 106º da Independencia e 39º da Republica. - CODIGO DOS MENORES - PARTE GERAL. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_17.943%20A_12_out_1927.pdf> . Consulta 03 de janeiro de 2012.

brasileira, considerando o Art. 179 da Lei Magna, na qual trazia os dizeres de "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". A gratuidade pode ser entendida como procedimento inclusivo. Assim sendo, já estava caracterizada uma nova demanda para escola. Obviamente que aqui não está se falando do discurso de inclusão que vivemos no século XX e XXI, mas de como essa lógica já vem operando em alguns instrumentos específicos. E, de como a Lei – de forma bem estratégica – desloca a responsabilidade pela educação de seus tentáculos para a família. O culpado pelo filho não estar na escola é a família. Essa é uma regularidade que se encontra ainda hoje.

Essa nova demanda desencadeou, em 1850, o início de uma nova organização educacional. Encontram-se, no Decreto N. 630 de 17 de Setembro de 1851, inovações no sistema educacional brasileiro em todos os níveis. A educação começava a ser segmentada, e a redação do decreto previa intenções de mudanças nos ensinamentos secundário e primário. Salientava a criação da função de Inspetor Geral da Instrução, ao qual cabia a função de inspecionar as escolas com o auxílio de um Delegado por paróquia e, ao mesmo tempo, licenciava os professores ao trabalho. A escola começa a ser estruturada, não só fisicamente, mas com todo um aparato tecnológico que a divide e cria dispositivos que a colocam em funcionamento disciplinadamente. Começa-se a pensar estrategicamente em termos de um modelo de instituição que possa efetivamente trazer todos para dentro. Foucault (2010)⁵⁷, de forma muito astuta, verifica e esmiúça os processos de inclusão e exclusão dos sujeitos, via duas lógicas de funcionamento capturadas por ele, tomando para análise intervenções feitas na Idade Média em relação aos leprosos e um pouco mais adiante as intervenções feitas aos doentes da peste. Os leprosos eram regulados pela exclusão, mandando-os para fora de cidade, e os pestilentos, regulados via inclusão e inspeção meticulosa – dois modos distintos de governo. Modos de funcionamentos que podem figurar como as formas nas quais está estruturada a educação formal até aqui. Desde o século XVI, os leprosos eram controlados a distância, pela exclusão. No curso do século XVII, encontrou-se uma outra lógica para controlar agora os doentes da peste, via inspeções, registros escritos, etc., uma outra forma de controle político, possível de aplicar também no âmbito educacional no Brasil do século XIX.

⁵⁷ “A peste traz consigo, talvez, o sonho literário ou teatral do grande momento orgiástico; a peste traz consigo também o sonho político de um poder exaustivo, de um poder sem obstáculos, de um poder inteiramente transparente ao seu objeto, de um poder que se exerce plenamente. Entre o sonho de uma sociedade militar e o sonho de uma sociedade empestada, entre esses dois sonhos que vemos nascer nos séculos XVI – XVIII, se estabelece, como vocês veem, um pertencimento. E, de fato, creio que o que contou politicamente a partir, justamente, dos séculos XVI – XVIII não foi o velho modelo da lepra, de que sem dúvida encontramos um derradeiro resíduo, ou, enfim, uma das derradeiras grandes manifestações, na exclusão dos mendigos, dos loucos, etc., e no grande “internamento”. Esse modelo foi substituído no curso de XVII, por outro muito diferente. A peste substituiu a lepra como modelo de controle político, e é essa uma das grandes invenções do século XVIII, ou em todo caso da Idade Clássica e da Monarquia Administrativa”. (FOUCAULT, 2010, p. 41)

No modelo da lepra – exclusão – os indivíduos eram divididos rigorosamente. Um distanciamento; uma regra de não contato de um indivíduo com os demais. Nesse aspecto⁵⁸, pode-se dizer que há certa proximidade com modelo educacional das aulas-régias, isto é, mesmo não sendo o princípio de funcionamento, os indivíduos permaneciam distanciados. Não havia a necessidade de um processo de avaliação efetivo para classificar e promover a seleção entre eles. Já no modelo da peste – inclusão – os indivíduos permaneciam dentro de instituições próprias, com o policiamento devido, feito por meio de inspeções, registros escritos, etc.. Mantinha-se uma estrutura para disciplinar os indivíduos, eis o ponto em que se pode fazer algumas aproximações no que diz respeito à função de um processo de avaliação. A avaliação pode ser caracterizada como esse dispositivo que vai vigiar, policiar e construir relatórios rígidos com todas as informações possíveis para registros. Considerando-a um conjunto que vai se constituindo de forma multilinear (composta por linhas de natureza diferente) que delimitam e envolvem sistemas heterogêneos, como grupos de sujeitos e até mesmo pela linguagem que utilizam. Usando a definição que Deleuze (1996) deu para o conceito de dispositivo de Foucault, linhas que seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada, estando sujeita a inúmeras variações de direção. Quer dizer, está sempre submetida a derivações.

A análise de Foucault (2010) quanto à lepra, à peste e às correspondentes lógicas que colocam em funcionamento de exclusão e inclusão auxiliam a pensar, também, os processos de exclusão e inclusão de grupos, de classes e indivíduos de uma forma geral. A inclusão aparece como uma maquinaria. É uma dessas linhas de forças que caracteriza o dispositivo avaliação.

Nessa mesma esteira, seguem a educação e a avaliação até os dias atuais. Segundo a LDB 9394/96, o processo de avaliação deve ser contínuo e cumulativo; deve se referir ao desempenho do aluno. É o próprio aluno que serve de referência para ele mesmo, ele precisa cada vez mais (de forma contínua e cumulativa) assumir as verdades propagadas pela escola. Sempre com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, os aspectos qualitativos passam a ser expressos através dos pareceres descritivos que esmiúçam de forma detalhada o entendimento que se tem, e o que se espera de cada aluno. Outro aspecto de que trata a Lei é a prevalência dos resultados ao longo do período sobre os resultados das eventuais provas finais. Criando, assim, um movimento de se retroalimentar. Tanto a possibilidade dos professores, através dos indícios oferecidos pelo processo de avaliação, retomar os planejamentos e verificar se os objetivos

⁵⁸ Apenas nesse aspecto encontrou-se um nexos para o argumento que se constrói. Sendo os demais caracterizadores do processo de exclusão (FOUCAULT, 2010, p. 37) do leproso distantes do modelo educacional das aulas régias.

de ensino são coerentes com as aprendizagens de cada aluno e, dessa maneira, estabelecer outras estratégias que abranjam um número cada vez maior de alunos.

Cada vez mais, a escola consegue puxar todos para perto, produzindo determinadas variações e derivações que se assume vigiando e descrevendo contínua e cumulativamente os desempenhos e fazeres dos que passam pela escola, produzindo corpos úteis e dóceis que cobrirão toda a superfície social. É necessário, nessa lógica, incluir para conhecer, para controlar, para normalizar. É perigoso não incluir.

Adentra-se em uma lógica que não se pode mais governar pela exclusão: Abrem-se, cada vez mais, as portas da escola para os *anormais*.

Outro movimento que expressa um desejo de inclusão (pela exclusão), mesmo que em um instituição específica, são as providências tomadas, referentes aos meninos desvalidos, conforme consta no artigo Art. 62, do DECRETO N.º 1.331- A, de 17 de fevereiro 1854, o qual aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte: “Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, virão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.” Foi em 1875 que fora aprovado o regulamento para o funcionamento do “Asilo de meninos desvalidos”, pelo Decreto N. 5849. Neste documento consta, já num primeiro momento, uma divisão das tipologias de escolas pelos tipos de sujeitos, mas além disso no Título III, Capítulo I as regras escolares e disciplinas, as quais subentendem procedimentos de avaliação de comportamentos e de processos de aprendizagens, conforme redação legítima do regulamento:

(...) TITULO III .

Do regimen escolar, disciplinar e economico do Asylo.

CAPITULO I .

Do Regimen Escolar e Disciplinar .

Art. 37. O tempo do ensino e estudo litterario, artistico e profissional do Asylo; o do anno escolar e das férias; a distribuição das horas para o estudo, para as aulas, para o trabalho das officinas, para as refeições, recreio e descanso; as relações entre os alumnos e o Director, Professores, Mestres, Repetidores, Inspectores de alumnos e mais empregados; e tudo mais que se referir ao regimen escolar e disciplinar do Asylo, será especificadamente determinado no regimento interno.

Art.38. Aos alumnos podem ser applicadas as seguintes penas:

- 1ª. Advertencia em particular;
- 2ª. Advertencia em publico;
- 3ª. Reprehensão em particular;
- 4ª. Reprehensão em publico;
- 5ª. Privação simples de recreio ou de passeio;
- 6ª. Privação de passeio ou de recreio, com trabalho;
- 7ª. Privação da mesa;
- 8ª. Prisão até por tres dias, sem prejuizo do estudo e trabalho;
- 9ª. Expulsão do estabelecimento.

As quatro primeiras penas podem ser applicadas pelos Repetidores, essas e a 5ª e a 6ª pelos Professores e Mestres, e todas pelo Director, precedendo, quanto á ultimam autorizaçãõ do Commissario do Governo. Art.39. O alumno que tiver praticado algum acto criminoso punivel pela Leis, será remettido pelo Director á autoridade competente com um relatorio circumstanciado do facto e a declaraçãõ das testemunhas.⁵⁹

Busca-se com a apresentação de tal documento expressar o esmiuçamento de tempos e espaços propostos pelo regulamento e propor aproximações com as regras e rituais de vida, descritos por Foucault (2009a), seguidos das devidas correções quanto aos possíveis e já previstos desvios. Toda uma lógica prescritiva e normalizadora invade esse espaço, uma lógica disciplinar. Chama-se atenção para dois aspectos. O primeiro diz respeito à criação de uma instituição própria para os meninos (ditos) desajustados, ou seja, inclusão por exclusão. Na qual, meninos de até 12 anos, em estado de pobreza, com falta de roupa decente para frequentarem as escolas, mendigando nas ruas, caracterizam público para produção de um regulamento especial.

Esses regulamentos e procedimentos adotados pelo asilo aproximariam os meninos de um corpo social (dito) normal. Assim sendo, eles não estavam aptos a integrar o ensino (dito) regular. Mas, encontra-se uma forma de capturá-los e mantê-los, mesmo que em instituição própria, disciplinados, controlados e normatizados para que após eles pudessem fazer parte da sociedade (dita) normal. O segundo aspecto diz respeito a uma controversa, presente na elaboração dos documentos. Antes, apresenta-se a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, sendo responsabilidade dos pais zelar pela obrigatoriedade da frequência dos filhos nas escolas. Porém, no regimento seguinte que regulariza o espaço destinado aos meninos desajustados, previa como pena possível aos meninos a expulsão. O que faz pensar na forma que essa organização funcionava, pois a lógica é que não é o governo que está expulsando, são os próprios meninos que se expulsaram por “mal comportamento”. Em outro trecho do mesmo regulamento, estão descritas as circunstâncias em que um asilado seria retirado desse ambiente, lá consta:

Art.4º. Serão despedidos:

x1º. Os asylados que forem de tal procedimento, que não dêem esperanças de correção e possam prejudicar a disciplina ou a moralidade do estabelecimento.

x2º. Os que por inaptidão nada tenham aprendido durante tres annos. (...)

O fracasso sempre é depositado no interior de cada indivíduo. Dessa forma, mesmo a inclusão normalizadora não dava conta de capturar todos sob o mesmo teto. Os

⁵⁹ Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_5849_09_jan_1875.pdf> . Consulta realizada no dia 04 de janeiro de 2012.

procedimentos descritos impulsionaram a escola e acabaram por desencadear um processo que determinou, em alguns sentidos, os modos de organização escolar que estão presentes na contemporaneidade, criando modos de ser que determinam quem nós somos, e quem são os outros.

A partir das discussões, pode-se trazer alguns aspectos: 1) que desde então os *anormais* ganham um espaço próprio. 2) Que a vontade do Estado em incluir todos na escola se referia a todos *normais*. 3) A inclusão é transformada em uma incumbência dos pais e não mais do Estado.

Esses atravessamentos criaram lógicas e marcas com as quais nos deparamos no presente. Os mesmos “desajustados” “anormais” têm sido identificados e diferenciados ainda hoje via avaliação. Basta analisar os descritores das avaliações escolares externas. Constam, nas estatísticas⁶⁰, comprovações que ainda hoje esses meninos (negros, pobre, com roupas esfarrapadas, indisciplinados, não dóceis, agitados, etc.), mesmo frequentando o ensino regular, claro que com outras estratégias de lidaçã, ainda são os que mais reprovam no Brasil. Passa por toda a maquinaria do sistema e permanecem retidos nos filtros (avaliação) criados.

Verifica-se, assim, como esses modos ainda nos atravessam, junto com outros, no presente. A avaliação funciona nesse âmbito, como esse dispositivo que classifica, ordena, cria uma hierarquização e põe cada um em seu lugar. Assim, exclusão e inclusão subjacentes ao dispositivo da avaliação, ainda no presente, regulam e produzem os corpos disciplinados.

Aos poucos, as políticas de inclusão começam a ser adotadas pelas legislações seguintes. Essa nova ordem vem entregando para as escolas os (ditos) *anormais*, os que fogem à ordem, os fora de lugar, provocando a consolidação de outras maquinarias de funcionamento para escola. Projetando outras formas de ocorrer a avaliação para que o processo continue com a disciplinarização, normalização⁶¹ e controle. Através, não mais só de regras e penas como eram organizadas as diretrizes dos Asilos, destinados aos meninos desajustado, mas que esse processo se faça de inovações na avaliação, que dentro da

⁶⁰ A porcentagem de alunos negros com mais de dois anos de atraso escolar chega a 14% no Brasil. Além disso, apenas metade dos estudantes negros, ao atingir o 6º ano do EF, tem a idade adequada ao ano. Os números estão na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/26095/fracasso-escolar-e-mais-recorrente-entre-alunos-negros/>> Consulta realizada em 15 de abril de 2013.

⁶¹ “O conceito de normatização refere-se ao processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normatização. A sociedade de normatização é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou possessão da vida, dizer, ao menos, que o poder, no século XIX, se encarregou da vida, é dizer que ele chegou a cobrir toda superfície que se entende do orgânico ao biológico, do corpo, à população pelo duplo jogo das tecnologias da disciplina, por um lado e das tecnologias de regulação por outro.” (CASTRO, 2004, p. 309).

escola passa a ter a incumbência de aferir o desenvolvimento de cada um. Com vistas na organização dada pela Lei 9.394/96, é possível identificar a consumação de um modelo (inclusão – peste) em detrimento a outro (exclusão - lepra).

Na nova configuração que se dá para o dispositivo avaliação, já organizado para uma nova formação discursiva, dada a necessidade de fazer com que todos fiquem dentro da escola, surge, uma concepção que dá ênfase na avaliação como processo, muito além do controle e disciplinamento dos indivíduos, busca conferir o grau de progresso dos estudantes em cada conteúdo, seus índices de aprendizagem. Também, confere a avaliação, como meio de verificar se os objetivos previstos pelos professores foram ou não alcançados, isto é, o professor também está sendo avaliado.

Dessa forma, o processo não se restringe apenas à execução do exame, visando à verificação de conteúdos. As informações alcançadas devem servir para reorganização do processo. Enfim, a avaliação tem em potencial o intuito de reorganizar os planejamentos para o processo de ensino. Surge de forma bastante incisiva uma intencionalidade de dissociar a avaliação de um processo de classificação. Assim, a avaliação como processo toma como parâmetro o processo de aprendizagem em cada sujeito em especial, se descolando de uma lógica de classificação, na qual os mal avaliados estavam excluídos, mas continua-se operando com mecanismos como a reprovação, por exemplo, para dar conta da aprendizagem supostamente não atingida.

A avaliação adquire a incumbência de fazer permanecer próximos e aproximar ainda mais, os que antes eram excluídos da escola regular, ocorre, assim, um novo incluir, que traz os (ditos) anormais para os mesmos espaços físicos ocupados pelos (ditos) normais.

Objetiva-se, com essa análise, contribuir para um melhor entendimento da gênese da organização escolar. Surgem, dessa forma, inúmeros efeitos que acabam por povoar o dispositivo da avaliação, encharcando-o com esses deslocamentos do discurso da avaliação para atender à lógica da inclusão. Uma inclusão para a normalização e regulação.

A avaliação passa a atender ao processo de aprendizagem de cada um, não há mais de forma generalizada, um ponto de referência em comum a todos de maneira incongruente. Esse estudo se debruça para encontrar os limiares e limites dessa ruptura e entender como a mudança do modelo de exclusão (do leproso) para o de inclusão (do pestífero) – um dos grandes fenômenos ocorridos nos séculos passados – bate e transforma o processo de avaliação, que por estar sempre atravessado por relações de saber e poder, propuzidas nas diferentes formações discursivas, é altamente vulnerável a essas mudanças, que de uma forma ou outra vão, aos poucos, constituindo o dispositivo avaliação que, por sua vez, vai constituindo com suas estratégias aqueles que passam pela escola.

O caráter histórico e contingente da forma de organização da escola e da avaliação na contemporaneidade produziu os sujeitos que frequentam as escolas e, por isso, entende-

se todo um grupo, que se identifica através de limiares e limites de uma *normalidade* aferida, também, pelo processo de avaliação, no qual os (ditos) ajustados são os que se destacam “positivamente” nos processos de avaliação. Estes são assim categorizados como inteligentes, asseados, com coordenação motora adequada à faixa etária de desenvolvimento, etc. Essa categorização produz determinados modos de subjetivação que, de forma rarefeita, os levam a ocupar determinadas funções; já os (ditos) anormais ou desajustados, caracterizam a escória, são marginalizados, separados dos (ditos) normais por uma linha muito tênue, que pode ser compreendida pelo lugar que ocupam na sala de aula ou por pertencerem às turmas para educação especial. Entende-se por educação especial, segundo a LDB 1996, “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.⁶² Assim, todos estão ‘dentro’ e são produzidos pela mesma instituição com vistas a ocuparem distintas funções dentro e fora de escola. Entende-se que o processo de inclusão dá nome e função às diferenças.

Veiga-Neto (2011) diz que a modernidade é assolada por uma excessiva preocupação com a ordem, com a necessidade de cada coisa, conceito, sujeito, ter seu justo lugar, e não outro. Essa preocupação demasiada marca a modernidade como, claro que é apenas um aspecto, uma busca pela classificação. Essa classificação foi por tempos o carro chefe e, inevitavelmente, habita o dispositivo avaliação, vista a organização dada em cada enunciado de cada formação discursiva identificado pela consulta aos documentos que legislam sobre a avaliação. Mesmo que, na contemporaneidade, o processo busca descaracterizar esse lugar de classificador ocupado pela avaliação por tanto tempo. Sem esquecer que muito além dessa colocação, podemos ter apenas critérios de classificação mutante, que vão se moldando plasticamente em cada formação discursiva.

Outro aspecto que nos ajuda a pensar os movimentos, as diferentes bifurcações e caminhos adotados, que acabam por produzir distintos modos de subjetivação e, por sua vez, fazem escorrer ainda por outros espaços esses processos educacionais que continuam a produzir os sujeitos, incluídos aqueles que produzem diretamente esses processo, é caracterizado pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Aqui está um novo aspecto para ser explorado, ou seja, a busca pela ordem. Na Lei a responsabilidade da verificação do rendimento escolar, em forma regimental, passa a ser unicamente dos estabelecimentos de ensino. Além da avaliação do aproveitamento, a apuração da assiduidade também fica a cargo do estabelecimento de

⁶² Artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Consulta realizada em 15de maio de 2012.

ensino, de acordo com o Artigo 14, descrito abaixo:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.⁶³

Surge, na redação dessa Lei, outra categoria, critérios e regras para classificar ainda com mais ordem o processo de avaliação e a verificação dos rendimentos. Surge no regimento das escolas a recuperação, que se configura como mais uma estratégia de classificação e inclusão. Pulverizando a ideia que se tem, sempre, de outras formas e estratégias de pertencer ao grupo dos (ditos) *normais*. Conceito este apropriado com outros recortes pela LDB de 96.

Ao consultar os pareceres do Conselho Federal de Educação, são encontrados mais critérios que ajudam a tornar claras as ordens e regras impostas ao processo de avaliação. No esmiuçamento do texto da Lei, é possível identificar o entendimento que é dado para a avaliação, bem como a formação discursiva que a enreda. Dentro dessa concepção, entende-se a educação como o acesso à cultura e à ciência. Por ciência, Foucault define, que

por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se aos seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetivos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os

⁶³ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Consulta realizada em 12 de dezembro de 2012.

conhecimentos para serem verificáveis e úteis.” (FOUCAULT, 2009b, p. 16 e 17).

É nessas condições de possibilidades que a escola se encontra. Seguindo regras e normas que têm em sua intencionalidade alinhar o desenvolvimento e o progresso da sociedade. Aborda os conteúdos, dados os conhecimentos verificáveis e úteis a essa sociedade. E, avalia-os a partir desses critérios, com essas verdades em punho. Diante disso, qual é o desafio do professor? *Não deixar ninguém de fora*. Para isso, a inclusão. Para Veiga-Neto (2011), as políticas de inclusão, bandeira que têm atraído boa parte dos pedagogos progressistas, têm enfrentado várias dificuldades.

De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretende tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não levam em considerações que tais identidades culturais têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ser o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores – dominados, exploradores – explorados. (idem, 2011, p. 109)

Para que se estabeleça um saber a acerca do outro, precisamos chamá-lo para perto, inclui-lo. A inclusão pode ser vista como um dos componentes em uma operação de ordenamento. Mas – longe de tomar uma posição acerca da inclusão de todos na escola – os escritos apenas estão destinados a apontar a ruptura de um funcionamento de educação e processo de avaliação que privilegiava poucos e, por assim dizer, afastava muitos da escola através de vários mecanismos. Ou seja, utilizava-se do dispositivo avaliação para categorizar e classificar os incluídos dentro da escola, produzindo determinados modos de existir que cada vez mais contemplam formas distintas de pensar, que por sua vez, vão impulsionando e renovando os modos e estratégias de se fazer a educação, influenciando e transformando os dispositivos inventados que garantem o seu funcionamento e controle da escola e da sociedade de uma forma geral. Mesmo entendendo que de certa forma todos estão dentro da sociedade e por assim dizer são afetados – mesmo não estando dentro da escola, por formas de existir que perpassam a escola e a sociedade – pois esses modos se pulverizam e produzem determinados modos de existir. Tem-se como afirmar que o posicionamento por um funcionamento que inclui mostra uma dimensão mais vasta, abrangente. Pois, parece ser a inclusão o sistema mais revestido de positividade na modernidade. Inclusão, que pressupõe, sempre, uma espacialidade do dentro e do fora de modo identitário e normalizador.

A escola é, sem dúvida, um dos importantes espaços de produção de saber, de sujeitos, de individualidades e de verdades. Essa relação pode, talvez, atingir um alcance capilar do dispositivo avaliação sob toda a sociedade. E, acaba por confessar, perante todos, os valores que são valorados nessa sociedade. É um esquema, um aparato, definido aqui como um dispositivo, que dentro da escola tem o papel de alinhar e realinhar os caminhos, dá a relação binária de certo e errado, de bom e mal. E, de certa forma, esse dispositivo, fora da escola, toma outras formas de reverberar, com estratégias muito parecidas, mas em outro âmbito de ação: no mercado de trabalho, universidades, teatros, cinemas, em inúmeras outras instâncias da sociedade e nela mesma. São espaços nos quais são valorados a formação de valores que a escola é incubida. Os números que nos foram atribuídos dentro da escola pela avaliação se tornam marcas referenciais à sociedade e vice-versa, dentro dessa mesma lógica. E, assim, vai se estabelecendo a relação do normal e do anormal dinamizado por esse dispositivo que faz funcionar os processos de subjetivação. Para Veiga-Neto (2001, p. 115), “o anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela.” Assim, tenta-se mostrar como se pode formar um certo saber do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora da escola, saber esse que vem das práticas sociais, principalmente das práticas sociais de vigilância. Esse saber fez nascer, sem que se faça necessário se impor, um determinado modo de subjetivação, marcado pelo discurso da norma e da inclusão via o dispositivo de avaliação aqui analisado.

4.4 Os instrumentos – o disciplinamento das vidas dentro da escola

“A modalidade, enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as *disciplinas*.” (FOUCAULT, 2009, p.133)

As análises, até aqui, dão conta de rupturas no processo de avaliação que foram problematizadas através da análise das diferentes formações discursivas pesquisadas. Já, esse item irá transcorrer sobre uma regularidade⁶⁴, uma característica imanente a todo esse processo, pelo fato de estar articulada em todas as formações discursivas: o disciplinamento

⁶⁴ A regularidade é tomada nesta pesquisa com as especificações de cada formação discursiva, com os detalhes de cada meandro, que permitiram observar as rupturas e, mais do que isso, a coincidência nas rupturas. Como se esse movimento, que se anuncia como regularidade, fosse constituído por múltiplas rupturas que atendessem pelas mesmas características.

das vidas dentro da escola. Não o tomando de forma a caracterizar uma história global, mas com as especificações de cada formação discursiva, detalhando a forma como se concentrou e atuou em cada milímetro do corpo e os diferentes efeitos que produziu em cada sociedade.

Segundo Foucault (2002) tratam-se os discursos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que se fala. Entende-se, dessa forma, que o discurso vai além da simples referência a “coisas”. Conforme argumento traçado por Fischer (2001) existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera *expressão* de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria.

Toma-se, assim, uma regularidade para além dessa rede conceitual que lhe é própria. Em relação ao disciplinamento dentro do processo de avaliação, nos diversos enunciados que ajudam a mapear os processos de avaliação, estão evidenciadas as forças do disciplinamento atravessadas no processo de avaliação dentro das escolas. Além disso, são essas forças e funcionamentos que esboçam os primeiros movimentos que acabam por configurar o processo de avaliação. Como materialidade, pode-se utilizar a descrição dos valores que deveriam estar vinculados à escolarização, que segundo Boto (2011, p.113), “seriam a diligência, obediência, sentimento de dever e presteza na interiorização das regras”. Dessa forma, tem-se como incumbência da escola interiorizar nas vidas que por lá transitam esse sentimentos de dever e presteza; a ideia é produzir sujeitos que estejam a serviço da constituição de uma sociedade e do progresso da mesma, isso implica docilizar os corpos⁶⁵. Então, entende-se que tendo a escola a incumbência sobre esse processo, um dos responsáveis por efetivar e garantir esse funcionamento dentro da escola é o dispositivo da avaliação. É esse dispositivo que vai garantir a obediência e o cumprimento de tais determinações via procedimentos do disciplinamento.

A partir do uso que a avaliação assumiu, pode-se caracterizá-la como uma rede que se tece nas arquiteturas, no esquadrinhamento dos espaços, na divisão dos tempos, na divisão das idades, nos comportamentos convencionados pela escola, na dinâmica de circulação, nos valores morais, nos enunciados científicos que se legitimam como verdades, nas legislações que buscam homogenizar. Enfim, em todas as organizações espaço-temporais, nos meandros do que somos, do que fazemos e do que falamos. Faz isso quando determina a média para aprovação, quando determina o recorte de tempo em que as aprendizagem devem ocorrer, quando coloca os alunos enfileirados para melhor visualização, quando analisa cada aluno e registra os entendimentos, quando os prende ao um conceito ou nota, quando permite progressos escolares ou não, quando determina seu

⁶⁵ É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2009a p.132)

rendimento e desenvolvimento.

Foucault (2009a), diz que “em qualquer sociedade o corpo esta preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações.” (p.132) A escola do século XX e XXI, iluminada pela estrutura da escola do século XVIII, encontra-se organizada como um espaço que busca construir grupos normalizados, categorizando, classificando e disciplinando os corpos, tornando-os uteis e vinculados com um projeto de nação e com um modo de existência moderno. Caracterizando em parte uma sociedade disciplinar.

Incerteza na análise pode ocorrer na medida em que se entrecruzam formas distintas de funcionamento da sociedade, ao mesmo tempo em que se fala de uma análise dentro de uma instituição de confinamento o que torna possível uma análise via instrumentos de disciplinamento. Temos uma sociedade funcionando segundo uma lógica de controle já espalhado. Vale lembrar do conceito de controle produzido por Deleuze (1992), que demonstra as diferenças entre a sociedade de controle e a sociedade disciplinar. Deleuze aborda o comportamento dos indivíduos em cada sociedade específica. Na sociedade disciplinar, destaca que a lógica era voltada às Instituições de confinamento; já nas sociedades de controle, a lógica da fábrica é substituída por outra, que faz as distinções pelo desempenho de cada indivíduo, derivando outras formas de funcionamento, que tenham no tempo e nos outros indivíduos uma rivalidade. Mas, o que se tem por objetivo alavancar para pensar essa análise é o fato de que, na sociedade de controle, o sujeito deixa de ser confinado e passa a ser endividado. Essa nova lógica não está para as instituições de confinamento. Essa nova forma de moldar o corpo social inteiro vai além do jogo de poder empunhado pela sociedade disciplinar. Trata-se de um controle espalhado, em que se controla o controle.

Atenta-se a não esquecer que, aqui, a análise trata de um dispositivo que atua propriamente em uma instituição de confinamento: a escola. Sabe-se que ao mesmo tempo esses sujeitos podem também ser capturados pelos meios e estratégias da sociedade do controle, através de suportes tecnológicos como seus celulares, tablets, computadores, ipads, iphones, conectados (quase que integralmente) a redes sociais e outros aplicativos, os quais acabam por funcionar como uma espécie de tornazeleira eletrônica, pois os aparelhos possuem sistemas de rastreamento, ou ainda, os próprios usuários publicam suas vidas (detalhadamente) nos aplicativos e/ou programas. Dessa forma, a sociedade do controle está espalhada por todo corpo social, é fato. Porém, ainda, se percebe a perpetuação das sociedades disciplinares e suas instituições de confinamento (mesmo em crise) e, ao mesmo tempo estão conosco as formas de captura, cada vez mais argilosas, da

sociedade do controle⁶⁶.

Investigar um processo (avaliação) e suas produções, em uma instituição de confinamento (escola), pode parecer, de certa forma, ultrapassada, dado o funcionamento dessa sociedade contemporânea. Pode ser que cada vez mais a escola se utilize da lógica do controle e acabe se desgrudando do funcionamento que pressupõe o disciplinamento nas instituições de confinamento. Mas o objetivo dessa investigação é o de mostrar como as práticas podem engendrar domínios de saber que fazem aparecer novos funcionamentos, técnicas, novos objetos e, assim, produzem formas de ser sujeitos. O funcionamento que se identifica contemporaneamente tem relação com as condições de possibilidades que esses processos tiveram em seus tempos de existência. Assim, debruça-se nos inquéritos dessas condições de possibilidades para entender as produções que temos no presente.

No início dos processos educativos ainda na colônia portuguesa, as críticas recebidas pelos jesuítas eram quanto à “insuficiência de seus métodos educativos na formação de uma mocidade que necessitava ser integrada as mudanças sociopolíticas e preparada para preencher cargos administrativos e novas profissões.” (VEIGA, 2007, p. 134). Pois, acreditava-se que a educação estava a serviço de um projeto de nação. Os rituais de disciplina, como o exame, utilizados por eles não foram suficientes para impor aos corpos as limitações, proibições e obrigações visando a docilizar os corpos, tornando-os úteis para sociedade que se almejava. Os jesuítas estavam vinculados à necessidade que passa pela apropriação da língua e pela religião, sem uma preocupação pontual com a formação de nação, cujos valores propositassem as mudanças sociopolíticas vislumbradas pela coroa na época.

Dessa forma, institui-se através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 – que se destinava a abolir todas as instituições de ensino dos jesuítas no Brasil – o estabelecimento de um novo regime na educação do reino, dada a insuficiência comentada, logo acima, da educação jesuítica. O documento começava a esboçar formas de organizações que ausentavam no modelo anterior, criava o cargo de Diretor Geral de Estudos, que seria encarregado de executar a reforma, de contratar novos professores, de resolver problemas de ordem prática e fiscalizar os mestres, o uso dos livros didáticos e dos novos métodos. Ainda, estabelecia as orientações gerais do estudo de algumas disciplinas consideradas principais, como: gramática latina, grego e retórica.

Essa outra organização, tecia redes menos espaciais e conseguia de forma mais competente realizar uma vigilância hierarquizada, caracterizada por Foucault (2009a, p.170), como contínua e funcional, como uma insidiosa extensão, que deve sua importância

⁶⁶ De alguma forma, o controle também atravessa a escola através das lidações de saber-poder das avaliações externas, é o controle controlando a escola. Porém, as questões das avaliações externas, por mais que perpassem essa discussão, não são o escopo da pesquisa.

depositada em novas técnicas de poder que traz consigo. O poder disciplinar dentro da escola se torna um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. São alunos perpetuamente fiscalizados em uma organização piramidal, que têm em seu topo a figura do Diretor Geral de estudos responsável por todo regramento. Que mais tarde vai ser representada por outras formas de controle, como as avaliações externas. A lógica da avaliação começa a funcionar mais efetivamente nesse modelo de educação.

Os mestres, como parte dessa pirâmide, também inseridos nessa lógica de vigilância muitas vezes recebiam orientações com tom de ameaça, como descreve VEIGA, “os mestres que não seguissem essa orientação podiam ser punidos até com a perda do cargo.” (2007, p.135) Em outros estratos, do mesmo documento, apareciam de forma detalhada, os horários de aulas, férias e feriados, correções disciplinares entre outras coisas. O disciplinamento detalhado seguia explícito em documentos:

Em 11 de janeiro de 1760 o Alvará Régio de aprovação das providências interinas do Diretor-Geral, expedido por d. José I e pelo Marquês de Pombal, determinou, entre outras medidas, que os exames para as cadeiras seria realizados perante uma mesa composta por outros professores régios da mesma área de estudos e na presença do Diretor-Geral ou de comissionários nomeados. (Idem, 2007, p. 135.)

A normatização, implantação e formalização das escolas e mesmo das aulas régias, passaram por um forte e rígido controle, exercido de forma piramidal por um sistema cada vez mais completo e complexo. Que, desde então, fez funcionar um aparelho que burocratizava a contratação e regularização tanto de professores como a própria implantação das escolas. Na mesma esteira da formalização das escolas, vem o início de esmiuçamento de um processo que caracteriza o dispositivo avaliação. Na verificação do documento encontra-se a formação de uma mesa para se efetivar os exames. Dois aspectos podem ser analisados diante desse enunciado para verificar os processos postos em funcionamento: 1) o caráter de classificação dada à feitura de exames para as cadeiras; e 2) a vigilância hierárquica, que além de arrumar uma lógica para que os professores se vigiassem entre si, anexo a eles constava a presença de um direto-geral, o qual, efetivamente cumpria o papel da vigilância superior. A avaliação inicia os procedimentos envolta de um 'rigor' de procedimentos caracterizados pelo detalhamento que cercava os encaminhamentos do dia da feitura do exame. Assim, como bem colocado por Foucault (2009a) em sua análise, a disciplina é caracterizada como a anatomia política do detalhe. As disciplinas se tornaram nos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação, sem uma relação de apropriação dos corpos.

Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada (...) Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada (...) Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (idem, 2009a, p. 133)

É essa aproximação que aqui se pretende ver no processo de avaliação como dispositivo capaz de coerção, que trabalha calculadamente sobre os corpos, que através de suas inúmeras possibilidades, manipula seus elementos de forma estruturada, doutrina seus gestos e comportamentos. Como se vê logo acima, a estrutura pensada para o funcionamento de cada exame não se efetivava facilmente, dependia da formação de mesa com professores e um Diretor-geral. Por certo, não foi uma lógica que conseguiu proliferar-se suficientemente, ainda era restrita a poucas escolas. Verifica-se que um pouco antes do início da República, segundo Vecchia (2005, p. 79), o governo português solicitou informações ao vice-rei sobre o estado da educação no Brasil. Diante das notícias que davam conta da precariedade existente, o governo da metrópole instituiu o sistema de fiscalização das aulas régias, ordenou a criação, no Rio de Janeiro, das cadeiras de Grego, Latim, Retórica, Filosofia, Matemática Elementar, Trigonometria e, em seguida, foi criada uma cadeira de Desenho e Figura. A dada organização não previa explicitamente uma lógica pastoral como ocorria na organização feita pelos jesuítas, havia a intenção de todo um aparelho de governo de uma instrumentalização de ordem disciplinar organizando a escola.

Uma organização hierárquica da escola que tinha seu escopo na organização do corpo, que busca não só o aumento potencial de sua habilidades, vistas as cadeiras criadas pelo governo da metrópole, mas quer também otimizar sua sujeição e procura intensamente a formação de uma relação e um meio de tornar o corpo através de um mesmo mecanismo mais obediente e útil ou útil e obediente. O que seria função, um pouco mais adiante, do dispositivo da avaliação.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas

mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2009a, p. 133 2 134)

Outra estratégia aparece dentro dos enunciados pesquisados como forma de aperfeiçoar essa 'mecânica do poder' nos processos educacionais, que eram pensados em vista à formação dessa nova nação. A tentativa de mapear os acontecimentos educacionais em relação à educação em cada Capitania, ou melhor, agora elevadas à província. De acordo com o documento DECISÃO N. 8 – IMPERIO, na qual o imperador solicita relação de todos os colégios e casas de educação existentes em cada província e solicita, ainda, providências relativas aos mesmos estabelecimentos. Conforme segue a redação do documento:

Illm. E Exm. Sr. - Sua Magestade o Imperador há por bem que V. Ex. remetta a esta Secretaria de Estado uma relação de todos os collegios ou casas de educação de um e outro sexo que existirem nessa provincia, declarando: 1º, os nomes dos Directores, seu estado, idade e naturalidade; 2º, se têm licença para ensinar, quaes os estatutos que os regem, e se estes são aprovados, e por quem; 3º, que fundos possuem, ou de que meios dispõem para prover ás respectivas despezas. Igualmente determina o mesmo Senhor que, sendo nacionaes os Directores, e regendo sem licença ou confirmação de estatutos, sejam obrigados a pedi-las, dentro de 30 dias, a V. Ex., que lhes deferirá como julgar conveniente, e dará conta de tudo para final approvação, sem que todavia isto obste, se forem favoravelmente deferidos, à continuação do ensino nas referidas casas. Sendo porém estrangeiros, devem requerer tanto a licença como a confirmação directamente ao Governo, podendo V. Ex. informar logo taes requerimentos para brevidade da decisão. E como a instrucção da mocidade é um dos primeiros objectos da paternal solicitude de sua Magestade, Há outrosim por bem que V. Ex. inspecione os sobreditos estabelecimentos mandando visitadores quando lhe parecer acertado, e dando parte todos os semestres do numero, idade e naturalidade dos alumnos, seus estudos e progressos, e cuidando escrupulosamente que haja todo o desvelo na educação religiosa e regularidade de costumes, como bases principaes da boa ordem na sociedade. Deus Guarde a V. Ex. - Palacio do Rio de Janeiro em 10 de janeiro de 1828. - Pedro de Araujo Lima.

Muitas vezes, o poder disciplinar se arma ou se impõe para responder à dada conjectura. O modelo importado da lógica de funcionamento de Portugal ajuda a compor um novo modelo de nação, que buscava a 'independência' política. Outros sintomas elencados nos escritos do documento demonstram um funcionamento disciplinar, de forma muito clara evidencia-se a organização de uma vigilância hierárquica e da arte das distribuições, que

acaba por produzir modos de existência que tendem a se apropriar dessa lógica para seus funcionamentos. O regramento vai produzindo a necessidade de 'todas' as casas de educação se organizarem de acordo com a configuração prevista na lei. A partir daí, inicia-se um processo de empoderamento de cada função, preconcebida pelo documento, o qual já confere os saberes que devem estar para cada função. Outro aspecto é a instrução (escolarização) da mocidade, sendo expressa como um dos objetivos 'da paternal solicitude de sua Majestade', o que demonstra a crença na valoração de valores como a constituição da família, bem como o caráter paternalista assumido pela escola em seus idos. A descrição do funcionamento, os aspectos a serem observados nos pareceres organizados nas inspeções, referentes ao número de alunos, idade e naturalidade dos mesmos, seus estudos e progressos, cuidados para com a educação religiosa, regularidade de costumes, como bases principais da boa ordem na sociedade, demonstram – mesmo com a saída dos jesuítas – que a religiosidade permanece em voga, bem como a regularidade de costumes como fundamentos da 'boa ordem da sociedade', tudo isso atravessado por um funcionamento disciplinar que vai moldando minuciosamente os valores e os faz migrar, sem cessar, do funcionamento da escola para toda a sociedade. Pegando apenas mais um aspecto do enunciado, em nível de registro, está explícita a classificação, que é introduzida na escola: separações por idade, maturidade, nível de progresso e sexo, eram os critérios para classificação.

O poder disciplina, mesmo não sendo uma descoberta súbita, caracterizado por um poder que tem como objetivo adestrar, como Foucault (2009a) descreve, “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.” (2009a, p. 164). Um instrumento que, nessa formação, funciona dentro das escolas e, sem dúvida, confere o sucesso do poder disciplinar nessa incumbência, além do olhar hierárquico, a sanção normalizadora e as combinações num procedimento que lhe é específico visando à classificação e ao exame, aqui recebe a incumbência de identificar o progresso da mocidade em relação aos seus estudos.

A avaliação dentro da escola nasce permeada pelos processos de disciplinamento e seus instrumentos. Para efetivar essa separação dos corpos, segundo Foucault (2009a), o exame

combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso, que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. [...] No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 2009a, p.177)

Da ritualização do exame, como já visto, por exemplo, na formação de bancas examinadoras, na organização física para que tal ritual seja implantado, entre outros, surgem as manifestações que ajudam a dizer quem é quem, manifestos pelo poder de sujeição e sua capacidade de subjetivação dos sujeitos que vivem esse processo. Processo considerado por Foucault como uma inovação que muitos historiadores deixaram à sombra.

Outra materialidade pode ser pensada com a fundação, pelo então Ministro da Justiça e Interino do Império, de uma escola secundária no Município da Corte, que viesse a servir de modelo a todas as instituições de ensino público e particular do Império. Constatase, segundo Vecchia (2005), esforços para a uniformização do ensino secundário público no Brasil, início de um sistema público brasileiro de educação. O Imperial Collegio de Pedro II, com projeto aprovado pelo Decreto de 02/12/1837, representou a primeira iniciativa do governo imperial em propor um ensino secundário público no Município da Corte. O Collegio foi o primeiro a adotar um plano de estudos integral, estruturado em níveis ou séries. Adotando em sua organização e estrutura os exames como avaliação para passagem ao nível seguinte. Segundo Vecchia (2005), os estudos foram organizados em oito “aulas” ou séries, organizando-se de forma que o primeiro ano correspondesse a forma mais elementar, e o último a mais complexa. Muito embora as oito “aulas” correspondessem a oito anos de estudos, os Estatutos do Collegio previam que esse tempo poderia ser reduzido, pois, no quinto mês de cada ano letivo, o aluno poderia prestar um exame que lhe permitiria passar de uma aula para outra. Uma vez aprovado em todos os exames, concluiria seus estudos em um mínimo de quatro anos.

A história dos exames, de forma mais geral, mais vaga, porém, determinante, é contada, como parte de um dispositivo que subjetiva dessa primeira linha, pois, na medida em que se pode realizar uma avaliação e a partir da aprovação passar para a próxima etapa, cria-se formas de valoração dos alunos. Os bons são os que são aprovados e os que mais se destacam, ainda melhores que os bons, são aqueles que conseguem atingir o ápice em quatro anos, pautando aqui o valor da economia do tempo. Dessa forma, vão sendo produzidos escalas, os bons, os ótimos, os regulares e os maus alunos, mas apenas sob critérios de um exame, o qual ocorre uma vez ao ano ou na maneira reduzida, duas vezes ao ano. Ao exame se atribui o alcance de um dispositivo, dado seu funcionamento e os efeitos e valores que ele produz dentro da escola, que são reverberados em toda sociedade, tornando esse instrumento do disciplinamento parte fundamental de um processo de avaliação que o caracteriza como um dispositivo. O exame é um ritual e um método que pressupõem e fazem funcionar os personagens e papéis que esses personagens assumem, se constroem em seus jogos de perguntas e de respostas e sistemas de notas e classificações.

Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as ciências humanas pressupõe, de maneira discreta ou declarada. Mas sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão, esse processo tão familiar do exame, não põe em funcionamento dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e do que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber. (FOUCAULT, 2009a, p.177 e 178)

Como se vê logo acima e cada vez mais, o exame aparece como parte de um sistema de avaliação – já se utilizando dessa nomenclatura. Além da realização dos exames⁶⁷ de forma anual, incrementa-se o processo de avaliação com outras possibilidades. Os alunos que reprovassem nos exames anuais deveriam repetir as aulas e, ao final do ano letivo, novamente, fazer o exame. Os que reprovassem novamente seriam excluídos do Collegio. Assim, há a possibilidade de um aluno permanecer 16 anos no ensino secundário.

A primeira atribuição dos exames era, conforme exprima Foucault – ao investigar as instituições na Europa – “uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2009a, p. 177). Esta se torna uma análise possível em um Brasil colonizado pelas ideias e ideais europeus. Ainda, a aprovação em todas as matérias de cada “aula” daria o direito ao diploma de Bacharel em Letras, o qual serviria de ingresso nos cursos superiores, conforme o Regulamento n. 8, de 31/12/1838⁶⁸.

Aparece uma questão atravessada que merece destaque neste discurso, as reprovações que passam a ser tratadas de forma que os alunos permaneçam, ainda, sob a vigilância da instituição. Os alunos que reprovassem nos tais exames deveriam repetir as “aulas”, como forma de aprenderem o suficiente, para no próximo ano prestarem novamente o exame. O “castigo” a esses alunos se torna a própria repetição. Talvez entender a repetição como castigo só demonstre que todos nós, efetivamente fomos capturados por essa lógica. Mas, o que é claro é que há uma necessidade da verdade expressa pela escola através de seu currículo que deve ser aprendida: ao longo do ano (para os bons alunos) ou por repetição (para aqueles que reprovam). A repetição se caracteriza como mais um instrumento disciplinar que produz modos de subjetivação.

O exame não se caracteriza apenas em sancionar ou não um aprendizado, esse é um de seus fatores sempre presentes. Porém, o que também o sustenta é um ritual de poder constantemente renovado.

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu

⁶⁷ O conceito de exame de Foucault é diferente do exame escolar a que se refere o texto. Mesmo que mais adiante ele será tomado como um exame no sentido de Foucault.

⁶⁸ Conforme <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=68564&norma=84531> em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=68564&norma=84531> . Consulta realizada no dia 03 de janeiro de 2012.

saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos. [...] O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. [...] A era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência.” (FOUCAULT, 2009a, p. 179).

A escola se tornou um aparelho que tem, entre outras funções, a incumbência de realizar um exame ininterrupto, exame que acompanha e verifica em todos os detalhes a efetivação do ensino. E, como esse exame não é individualizado, ele se usa de regras gerais, obriga a uma comparação perpétua de cada um com todo o resto e consigo mesmo; que permite medir e sancionar e que ao mesmo tempo atinge a cada indivíduo separadamente. Que traça e delinea os espaços e coloca cada um em seu lugar de direito. Uns dentro e outros à margem, autorizando esse mesmo fluxo a encontrar outras estratégias para classificar, aqueles que ficaram à margem para dentro e, assim, seguir disciplinado e controlado. A correção é a própria repetição. Os valores que são valorados pela escola precisam ser entendidos por aqueles que fazem parte dessa lógica, muitas vezes via repetição.

Segundo Foucault (2009a), há uma ligação de um mecanismo do exame entre um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder. O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder. O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário. O exame, cercado de todas suas técnicas documentais, faz de cada indivíduo um “caso”. Aponta aspectos e elementos e julga. A inserção das inspeções externas e hierárquicas e a adoção dos Exames como ritual de passagem, como distribuição e classificação, são exemplificadas no decreto nº 4468, de 1º de fevereiro de 1870, no qual Paulino de Souza publica:

(...) Para o estudo e exercidos de gymnastioa e musica, os alumnos serão distribuidos em tres turmas - pequenos, médios e grandes,- segundo as idades o desenvolvimento physico.

Far-se-ha, para as lições de desenho, igual distribuição em tres turmas segundo o adiantamento dos alumnos.

Art. 6º Perderá o anno e ficará inhibido de fazer exame o alumno que der vinte e cinco faltas, ainda que justificadas, em qualquer das aulas, devendo justificar as que excederem de seis. O Inspector Geral da Instrucção Publica poderá, não obstante, dispensar excesso do mencionado numero de faltas e mandar admittir a exame o alumno quando a favor de seu comportamento e habilitações attestarem unanimemente o Reitor e professores.

Art. 7º Nenhum alumno será admittido á matricula do primeiro anno, sem que, em exame, mostre saber bem doutrina christã, ler e escrever correctamente, as quatro operações fundamentaes da arithmetica, o systema decimal de pesos e medidas, as noções elementares da grammatica portugueza.

Art. 8º Os exames serão finaes ou de sufficiencia.⁶⁹

⁶⁹ Coleção de Leis do Império do Brasil - 1870, Página 67 Vol. 1 pt II (Publicação Original).

O documento instituiu o exame para admissão à matrícula no primeiro ano de estudos e um sistema de exames finais que seria realizado ao término dos estudos de cada uma das disciplinas e no transcorrer do curso. A aprovação nos exames finais daria ao aluno os mesmos direitos obtidos nos exames preparatórios efetuados perante a Inspeção Geral da Instrução Pública. Para Foucault (2009a),

O indivíduo é sem dúvidas o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz, ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2009^a, p.185)

É exatamente dessa produção que se trata essa pesquisa. A produção dessa dada realidade, que produziu uma outra, e uma outra, e uma outra, que por sua vez produziu a realidade que hoje temos. Essa produção de conhecimentos, de culturas e de dispositivos que acabaram por produzir esses modos de subjetivação que habita a escola no presente. Em termos de avaliação, a produção se fortalece na formalização de uma proposta de educação e avaliação que começou a funcionar nas escolas em meados do século XIX composta por elementos que de forma regular atravessaram todas as formações discursivas analisadas. O que difere são a força e o alcance que esse dispositivo vem alcançando.

No século XX e XXI, vive-se a era da avaliação. O conceito de avaliação está em voga. A pouco se descrevia o processo de avaliação permeado pelos instrumentos da disciplina que se organizavam em um exame por ano ou dois (mas que não representavam o mesmo processo). No presente, tem-se a avaliação como forma muito mais detalhada de funcionamento. É fácil de constatar, ou seja, é só verificar quantas vezes um aluno é avaliado por ano, de quantas formas e maneiras ele pode ser avaliado. Ou ainda, de quantas formas e maneiras podem ser expressos os resultados dessas avaliações. Os professores necessitam estar o tempo todo avaliando, caso contrário, caracterizam-se como negligentes. A avaliação se espalhou violentamente como um dispositivo dentro e fora de escola, pois precisa-se estar todo tempo avaliando os outros, as situações. A avaliação assumiu um valor moral que descreve a atuação do professor, a potencialidade da escola e descreve minuciosamente cada aluno, através de comprovação documental de quanto os

alunos valem. De produção em produção, a avaliação se tornou um mecanismo de regulação dos alunos, dos professores, das instituições.

Aos pouco a dinâmica desse modelo de escola foi se instituindo no Brasil. Outro de tantos sintomas, possíveis de se pensar, a partir da análise desses documentos, é o fato de as *inspeções* serem hierárquicas, sempre desencadeando um efeito cascata. Conforme documentos transcrito abaixo:

LEI – DO 1º DE OUTUBRO DE 1828.

Dá nova fôrma ás Camaras Municipaes, marca suas attribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz.

D. Pedro I, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e Nós queremos a Lei seguinte:

(...)

Titulo III.

Posturas policiaes.

Art. 70. Terão inspecção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos orphãos pobres, em cujo numero entram os expostos; e quando estes estabelecimentos, e os de caridade, de que trata o art. 69, se achem por Lei, ou de facto encarregados em alguma cidade, ou villa a outras autoridades individuaes, ou collectivas, as camaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a prosperidade, e augmento dos sobreditos estabelecimentos.

Tratava-se como responsabilidade das Câmaras Municipais a criação, organização, manutenção e inspeção das escolas e casas de educação, bem como o controle de seus professores e diretores. Conforme Foucault, “durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção das cidades operárias, dos hospitais, dos asilos, das prisões, das casas de educação esse modelo do acampamento, ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierárquicas. Princípio do *encastramento*”. (2009a, p.165-166) Para o desenvolvimento da disciplina é necessário um dispositivo que vigie e iniba pelo jogo da vigilância, do olhar. Assim, a organização da escola no Brasil, valeu-se desse princípio. Desenvolveu, “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 2009a, p. 165)

Os insertos dos documentos destacados para análise se constituem em uma formação discursiva que demonstra outras formas de exercício do poder disciplinar. Os ideais de instrução obrigatória, por exemplo, são destaque na Constituição Brasileira, considerando o Art. 179 da Lei Magna, que trazia os dizeres: "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos". Recorrente, também, mesmo com tantas outras mudanças no sistema educacional brasileiro, no Decreto N. 630 de 17 de Setembro de 1851, o qual trazia em sua redação essas alterações a reafirmava a Instrução Obrigatória e, também, descrevia

a criação da função de Inspetor Geral da Instrução, ao qual cabia a função de inspecionar as escolas com o auxílio de um Delegado por paróquia e, ao mesmo tempo, licenciava os professores ao trabalho. Percebem-se os instrumentos de disciplinamento em funcionamento para conferir à avaliação o status de dispositivo. Políticas que aos poucos visavam a trazer todos para dentro da instituição, categorizando-os, organizando-os. Dessa forma, eram otimizadas as produções da vigilância hierárquica. Os instrumentos disciplinares, atravessados nos processos educacionais via avaliação, vão transpondo formas mais eficientes de empoderamento. Segue a redação do Decreto:

Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Hei por bem Sanccionar, e Mandar que se execute a Resolução seguinte da Assembléa Geral Legislativa.

Art.1º. O Governo fica autorizado para reformar o ensino primario e secundário do Municipio da Côrte, observando as seguintes disposições:

1ª. Haverá no Municipio hum Inspetor Geral da Instrução, e em cada Parochia hum Delegado seu.

Estes Empregados serão amoviveis, e o Governo marcará em Regulamento suas attribuições, e o modo por que será feita a inspecção das Escolas.

2ª. Qualquer pessoa, que se propuzer a abrir ou dirigir huma Escola ou Collegio, ou a leccionar nestes Estabelecimentos, deverá requerer licença ao Inspector Geral, justificando aptidão, idade maior de vinte hum annos e moralidade.

Aos estrangeiros só se concederá licença para abrirem taes Estabelecimentos, se metade pelo menos de seus Professores constar de Cidadãos Brasileiros.

3ª. O Governo regulará as habilitações para o Magisterio Publico, e as provas por que devem passar os candidatos ao mesmo, tendo em attenção as materias do ensino adiante designadas.

4ª. Todas as Escolas e Collegios particulares ficarão sujeitos á inspecção, e seus Directores ás penas de suspensão e multa, nos casos e pelo modo que o Governo determinar.

5ª. Quando o Governo reconhecer que a existencia de alguma destas casas he prejudicial aos bons costumes ou á educação da mocidade, poderá mandar immediatamente fecha-la; ficando todavia salvo ao respectivo Director o recurso para o Conselho d'Estado.

(...)

9ª . O producto dos emolumentos e multas formará hum fundo de reserva para ser applicado ás despezas da Inspecção das Escolas, e do melhoramento do ensino, ficando o Governo autorizado para em caso de deficiencia despender annualmente com este ramo de Serviço publico até a quantia de vinte contos de réis, incluidos os supprimentos necessarios ao Collegio de Pedro Segundo.

(...)

O Visconde de Mont'alegre, Conselheiro d'Estado, Presidente do Conselho de Ministros, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, assim o tenha entendido, e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em dezeseite de Setembro de mil oitocentos e cincoenta e hum, trigesimo da Independencia e do Imperio.

Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador. Visconde de Mont'alegre.⁷⁰

⁷⁰ Texto original pesquisado em <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_630_17_set_1851.pdf> . Consulta realizada em 04 de janeiro de 2012.

O esforço visa a demonstrar as forças que atuavam, compondo com maestria uma sociedade disciplinar. As forças atuavam nesse jogo de poder, buscavam todos para o mesmo teto, obrigando aos pais matricular os filhos em escolas e, ao mesmo tempo, preocupando-se com a inspeção de todos que estavam dentro da escola.

Conforme Foucault (2009a, p.165) para pensar essa organização pode-se caracteriza-la como um *Observatórios da multiplicidade humana* – esses observatórios, têm um modelo quase ideal: o acampamento militar, no qual todo poder é exercido pelo jogo de vigilância exata. Como demonstra-se com os insertos dos documentos acima que configuram uma rede de vigilância que se organiza de forma hierárquica e controla a todos que são acolhidos pela instituição. Assim, consegue-se demonstrar que a organização de “acampamento” evidencia um diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral que somada com a obrigatoriedade da frequência dos filhos nas escolas, torna-se crucial para essa maquinaria funcionar, o que faz sentido por meio do dispositivo da avaliação. Abaixo consta documento que descreve essa organização.

Art. 36. E' licito ao juiz ou tribunal deixar de applicar a suspensão do patrio poder, si o pae ou mãe se comprometter a internar o filho ou os filhos, em estabelecimento de educação, ou garantir, sob fiança, que os filhos serão bem tratado.

(...)

Art 38. A suspensão ou a perda do patrio poder abrange o pae e a me, si os dous vivem juntos, ainda no caso de um só delles ter sido julgado indigno do exercicio do patrio poder. O conjuge innocente, porém, deixando de viver em companhia do conjuge indigno por desquite, ou por morte deste, pôde reclamar a restituição do patrio poder, de que foi destituido sem culpa, desde que prove achar-se em condições moraes e economicas de prover á manutenção e educação dos filhos.

(...)

Art. 39. Si os conjuges não viverem juntos, os poderes do pae poderão passar a ser exercidos pela mãe, quando estiver em condições economicas e moraes de prover á manutenção e educação do filho⁷¹

A descrição é dos idos do século XX, os enunciados se mostravam consoantes às demais normas prescritas e, inclusive, com prescrições que ameaçavam a retirada dos filhos do lar quando os pais se mostrarem não cumpridores da organização estabelecida. Nas formações discursivas recentes, por exemplo, na LDB de 1996, percebe-se que a lógica e o encadeamento mantêm certa regularidade, porém provocando efeitos distintos em cada formação discursiva. Não se trata de analisar se houve ou não mudanças e, sim, de analisar como o discurso da avaliação foi se constituindo. As regularidades e rupturas nos trazem as

⁷¹ Código de Menores - Mello Matos - DECRETO N. 17.943 A – DE 12 DE OUTUBRO DE 1927 - Consolida as leis de assistencia e protecção a menores - Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1927, 106º da Independencia e 39º da Republica. - CODIGO DOS MENORES - PARTE GERAL. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_17.943%20A_12_out_1927.pdf> . Consulta 03 de janeiro de 2012.

forças, as lógicas que atravessaram o processo de avaliação, os valores morais e a produção de determinados modos de existência, como aqui as forças do disciplinamento agindo em conchavo. Há, também, a obrigatoriedade das crianças na escola e a organização da vigilância hierarquizada de fora para dentro da escola. Além disso, a organização da arquitetura permite um controle interno, não mais para vigiar o externo ou ostentar ou ser vista, mas para tornar visíveis os que nela se encontram.

Uma forma de funcionamento minucioso e agora interno da vigilância hierarquizada, que se mostra “contínua e funcional não é, sem dúvidas, uma das grandes invenções técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão se deve às novas técnicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar se torna um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido.” (FOUCAULT, 2009a, p. 170). Sendo assim, temos os fiscais perpetuamente fiscalizados nessa organização piramidal. Que se organiza, a esse exemplo e dessa forma, dentro da própria escola:

Art.19. Aos Professores e aos Mestres de artes e officios incumbe:

x 1º. Comparecerem no estabelecimento nos dias e horas designados para o ensino que lhes cabe dar, assignando o livro do ponto á entrada e á saída, e quando chamados pelo Director para objecto de serviço.

x 2º. Darem aos alumnos o ensino, de que estiverem encarregados, durante todo o tempo marcado no regimento interno e nos especiaes das aulas e officinas, executando as disposições de um e outros, e fazendo-as executar com religiosa pontualidade.

x 3º. Admoestarem, reprehenderem e castigarem os seus discipulos nos termos dos sobreditos regimentos.

x 4º. Requisitarem do Director os objectos e utensilios necessarios ás aulas e officinas.

x 5º. Apresentarem semanalmente ao Director uma relação de seus discipulos com informação sobre suas faltas, applicação, aproveitamento e procedimento moral.

x 6º. Prestarem ao Director quaesquer informações, que este exigir, sobre o estado de aulas e officinas, sobre os alumnos e sobre as reformas e melhoramentos necessarios ao ensino ou ao estudo das materias de sua competencia.⁷²

O art. 19, apresentado acima, demonstra um pouco da organização prevista para dentro da escola. Os professores são destinados a administrar, repreender (se for o caso) seus discípulos. Além disso, os professores devem comparecer, nos estabelecimentos de ensino, nos horários acordados, assinar o livro ponto e dar aos alunos o ensino, de que, estiverem encarregados, com religiosa pontualidade. Outra incumbência era a apresentação semanal, ao diretor, de uma relação dos alunos, contendo as informações sobre as faltas, aplicação e aproveitamento procedimental e moral. Assim sendo, o diretor é responsável pela vigilância dos professores, que por sua vez vigiam os estudantes, segundo os critérios elencados externamente. Como visto, a vigilância hierarquizada que é realizada fora da

⁷² Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_5849_09_jan_1875.pdf> . Consulta realizadas no dia 04 de janeiro de 2012.

escola tem seus efeitos dentro da mesma. Ainda, segundo os relatórios que são apresentados para direção, podem ocorrer reformas e melhoramentos necessários ao ensino ou ao estudo das matérias da competência de cada professor. O processo de avaliação é imposto e já vem com critérios estabelecidos nos documentos externos. O executor é o professor, supervisionado pelo diretor, e o recebimento das sanções normalizadoras se dá no funcionamento do corpo de cada aluno. Isso, dentro da escola. No âmbito externo, o diretor (autoridade máxima dentro da escola) terá a incumbência de prestar contas ao Inspetor da retesa ou competência como “ensinador” dos professores, da forma eficaz de disciplinamento utilizada por cada um deles.

Na mesma esteira, outro instrumento do disciplinamento ajuda a compor esse cenário, a sanção normalizadora. Para Foucault (2009a, p. 171), “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilegio da justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento.” Para além das regras postas pelas distintas leis e constituições, dentro da escola as “disciplinas estabelecem uma 'infrapenalidade'; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigos por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 2009a, p.171). O mecanismo disciplinar de que Foucault fala, põe em funcionamento de forma bem explícita as instituições de educação, em um regulamento aprovado para o funcionamento do “Asilo de meninos desvalidos”, pelo Decreto N. 5849, consta, no Título III, Capítulo I, regras escolares e disciplinas, as quais subentendem os procedimentos usados pela avaliação, regulam os comportamentos e os processos de aprendizagens, com as devidas sanções:

(...) TITULO III .

Do regimen escolar, disciplinar e economico do Asylo.

CAPITULO I .

Do Regimen Escolar e Disciplinar .

Art. 37. O tempo do ensino e estudo litterario, artistico e profissional do Asylo; o do anno escolar e das férias; a distribuição das horas para o estudo, para as aulas, para o trabalho das officinas, para as refeições, recreio e descanso; as relações entre os alumnos e o Director, Professores, Mestres, Repetidores, Inspectores de alumnos e mais empregados; e tudo mais que se referir ao regimen escolar e disciplinar do Asylo, será especificadamente determinado no regimento interno.

Art.38. Aos alumnos podem ser applicadas as seguintes penas:

1ª. Advertencia em particular;

2ª. Advertencia em publico;

3ª. Reprehensão em particular;

4ª. Reprehensão em publico;

5ª. Privação simples de recreio ou de passeio;

6ª. Privação de passeio ou de recreio, com trabalho;

7ª. Privação da mesa;

8ª. Prisão até por tres dias, sem prejuizo do estudo e trabalho;

9ª. Expulsão do estabelecimento.

As quatro primeiras penas podem ser applicadas pelos Repetidores, essas e a 5ª e a 6ª pelos Professores e Mestres, e todas pelo Director, precedendo, quanto á ultimam autorização do Commissario do Governo. Art.39. O alumno que tiver praticado algum acto criminoso punivel pela Leis, será remettido pelo Director á autoridade competente com um relatorio circunstanciado do facto e a declaração das testemunhas.⁷³

A sanção é responsável pelo detalhamento dos tempos dentro da escola, tanto no que diz respeito à organização dos ensinamentos, como nos períodos de férias e até mesmo nos recreios, refeições e períodos de descanso. Regulamentava, também, como deveriam ser as relações entre os professores, alunos, diretores e demais empregados. E, tudo mais que se refere à disciplina é minuciosamente esmiuçado nos regimentos internos das instituições. Conforme Foucault (2009a),

funciona como repressora de toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo) da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). [...] Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues de conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontro preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 2009a, p. 171 - 172)

A disciplina busca identificar os desvios. O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, criando essa microeconomia, que faz funcionar a punição na disciplina. Que é caracterizada por Foucault como um elemento de sistema duplo: gratificação – sanção. Se és considerado bom, e essa valoração é dada pelos resultados da avaliação, recebes as devidas gratificações, e os que não estão adequados recebem as devidas sanções. É, pelo jogo dessa quantificação, que esse dispositivo disciplinar hierarquiza, numa relação mútua, os bons e os maus indivíduos. Através dessa microeconomia, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas do próprio indivíduo, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor. Os indivíduos vão, aos poucos, se tornando a própria categoria a que foram classificados pelos instrumentos disciplinares que fazem funcionar o processo de avaliação.

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os

⁷³ Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_5849_09_jan_1875.pdf> . Consulta realizada no dia 04 de janeiro de 2012.

comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. (FOUCAULT, 2009a, p.175-176)

Percebe-se, inevitavelmente, que ligados a esse processo estão imbricados os instrumentos do disciplinamento. O processo de avaliação sempre aparece envolto, no funcionamento do disciplinamento, em todas as formações discursivas e evidenciados nos funcionamentos dos instrumentos dentro da escola, tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora por meio do exame na análise da avaliação e os subsequentes modos de subjetivação que se produziram e produzem o disciplinamento, o sujeito sempre à disposição da avaliação, do seu exame e confissão.

O processo de avaliação escolar no Brasil se constituiu: 1) em meio aos discursos de um pastoreio, através da educação Jesuítica, via poder pastoral atravessados no funcionamento da escola; 2) pela mudança no funcionamento do modelo de exclusão para um outro de inclusão, quando todos são chamados para dentro da escola e; c) através da regularidade do poder disciplinar e seus instrumentos no processo de avaliação, que a avaliação se configurou como um dispositivo de subjetivação. A emergência do processo avaliativo nas instituições de ensino formais foi permeada diretamente e induzida por esses processos.

As regularidades que atravessam todas as formações discursivas pesquisadas, desde as primeiras legislações que descrevem os processos, que mais tarde foram denominados de avaliação, até a última LDB 9394/96 e seus pareceres e decretos, mostram um processo de avaliação que classifica, seleciona, categoriza e põe em funcionamento na avaliações os valores valorados em cada formação discursiva. Esse processo faz a verificação das verdades apreendidas por cada aluno, verdades que a escola tem a incumbência de ensinar.

Cada vez mais, a avaliação foi sendo produzida como um processo complexo. Processo que partiu especificamente dos instrumentos do disciplinamento, atravessados no funcionamento da escola, assumindo em cada formação discursiva, modos que fizeram funcionar a avaliação dentro da instituição de confinamento escolar.

O processo de avaliação constituído, composto por todos esses atravessamentos aperfeiçoados, soma-se, no presente, às produções de um controle cada vez mais efetivo exercido via avaliações externas. Controle que, de certa forma, num mundo globalizado, conecta todos com os resultados de cada escola. Através dos critérios e diretrizes determinados pela avaliação externa, se sujeita ao processo de avaliação dentro da escola e passa a se constatar quais são os valores valorados que devem ser ensinados, os saberes válidos. Além disso, a avaliação externa torna os resultados das avaliações públicos; com números, descrições, detalhamentos cada vez mais ínfimos; de uma forma rápida e argilosa,

que remete a todos a necessidade de verificar (julgar), também, a atuação do professor, o funcionamento da escola, e os efeitos desse conjunto em prol à sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: invenções, divisões e distensões no processo de avaliação

Conclusões não existem, já que tudo está se constituindo o tempo todo. Assim, são apenas considerações neste tempo. Tempo! Como a experiência do tempo se torna cara nesse processo de escrita! Em muito sentidos... Mas, pensando numa conclusão, poderia ser tomado um recorte de contemporaneidade para afirmar: aqui estão as conclusões. Porém, nada está pronto. São atravessamentos de outros atravessamentos que nunca cessam.

Surgem muitos aspectos que poderiam ser abordados. Porém, em três verbos está o núcleo deste arremate, quais sejam: inventar, dividir e distender.

As invenções... Inventar: como criar algo novo? Invenção de estudantes, professores, supervisores, diretores, pais e de tantos outros sujeitos que passam e/ou vivem a escola. Mais que isso, invenção do próprio processo de avaliação que se inventa e reinventa a todo momento. Processo que interfere diretamente no que somos, que nos dá uma classificação, que nos põe num determinado lugar. São modos de subjetivação, portanto, sendo inventados e reinventados a todo tempo.

As divisões... Na escola, dividem-se o tempo, o espaço físico, os enunciados, as crianças por idade, os meninos das meninas, os ricos dos pobres, o certo do errado, os conteúdos; divide-se pelas notas e resultados das avaliações. Na escola, inclusive, aprende-se a dividir ou ensina-se a dividir. Essa é uma das incumbências das professoras lá pelo 3º ano do Ensino Fundamental. Dividem-se, também, os entendimentos acerca da avaliação. Inúmeras divisões rondam o processo de avaliação.

As distensões... Distender no sentido de chegar a um limite, limiar, no qual consistem e estão expressas as mutações, as transposições, que são assumidas e que provocam as dimensões de transformação ou, ainda, as distensões como rupturas. Palavra que guiou a análise, dada a frequência de sua ocorrência.

Muito se pode escrever sobre o processo de avaliação. Entretanto, esses são os verbos que dão o traçado do que será dito e do que não será dito nessas considerações finais. Este estudo apresenta inúmeras possibilidades de abordagem acerca do tema; muitas delas ficarão à espreita de uma página em branco, numa oportunidade em que venham à tona.

Iniciou-se a escrita deste texto considerando, desde o título, a avaliação como um dispositivo de subjetivação. Logo em seguida, foi anunciado o problema de pesquisa, que se organizou da seguinte forma: de que modos a avaliação escolar vem funcionando como um dispositivo na produção de modos de subjetivação?

Para responder a essa questão, os capítulos foram organizados da seguinte forma: no capítulo I, “A busca do entendimento da avaliação hoje”, no qual são feitos desdobramentos de todas as questões metodológicas que se tornaram úteis na tessitura da análise. O projeto metodológico descrito previu a utilização do procedimento genealógico, fazendo uso da história que a liberta do modelo, ao mesmo tempo metafísico e antropológico, da memória. Recorreu-se a uma contramemória responsável por toda uma outra forma de tempo. O caminho metodológico tem implicações – inevitáveis – em todos os escritos e desdobramentos do pensamento gerados por este escrito. Caminho árduo, porém, prazeroso; potencial produtor de novas amarrações e de análises feitas com outras lentes. Trabalho enriquecido de forma muito especial com o pensamento de Michel Foucault. A avaliação foi encontrada nessa outra forma de tempo: nessa contramemória, nos espaços que deixam o não dito em evidência, que trazem brechas para pensar nas condições de possibilidades de existência do processo de avaliação como o conhecemos hoje.

No capítulo II, sob o título “A avaliação como dispositivo de subjetivação a partir das contribuições do pensamento de Foucault”, foram desdobrados os conceitos abordados e fundamentais para a análise: os conceitos de *dispositivo* e *subjetivação*. Cada parte desse capítulo (subcapítulo) envolve um movimento. É onde se dá o destrinchar de um conjunto de conceitos que se tornaram responsáveis pela colocação em movimento da análise, movimento que alavancou a interpretação assumida por esta pesquisa. Discorre-se sobre as especificidades e potência do pensamento de Michel Foucault. Analisam-se os conceitos de *dispositivo* e *subjetivação* de seus escritos para produzir a análise e estabelecer as relações já anunciadas desde o título desta dissertação. Criam-se possibilidades de pensamento sobre essa temática.

O Capítulo III, “Avaliação e educação formal no Brasil”, assume sua contribuição nesta escrita com um conjunto de enunciados e discursos decorrentes dos documentos pesquisados. Encontram-se várias composições de distintas formações discursivas que auxiliaram a identificar e a mapear as diferentes forças que constituíram o processo educativo no Brasil, ao longo das etapas de sua história: Brasil Colônia, Império, a Reforma Pombalina, a constituição de um ensino público no Brasil, a educação no período da República, a Era Vargas, a Escola Nova, o período do regime militar e o período da abertura política. Graças a esses estudos e registros foi possível organizar alguns recortes da implantação e do percurso da instituição de educação formal no Brasil, informações que ajudaram na interpretação da organização da escola hoje. O objetivo da recomposição desse trajeto da educação no Brasil é identificar em detalhes o modo segundo o qual a avaliação passa a fazer parte das escolas e se configura como um dispositivo. Para além

desses grandes períodos históricos, traçou-se o objetivo de descrever os funcionamentos da avaliação em suas regularidades e rupturas.

O capítulo IV trata das análises. Intitulado “O sujeito, a avaliação e os atravessamentos no processo”, evidencia o esforço para desenrolar o pensamento e visa a apresentar as condições de possibilidades de desenvolvimento desta pesquisa. Ao longo de três seções, buscou-se verificar, na avaliação, os seus desdobramentos e o alcance de seu funcionamento como dispositivo dentro da escola.

O foco no processo de análise foi identificar nos escritos o instante de funcionamento irregular de uma causalidade, sendo essa noção de descontinuidade da história que assolou a pesquisa. Assim sendo, encontraram-se nas brechas dos textos dois aspectos que auxiliaram na escrita da análise e se constituíram como subcapítulos: a passagem do “bom cristão” para o “bom cidadão” e da lógica da exclusão para a abertura generalizada da escola. Não sendo exaustiva a análise, toma-se um último subtítulo, tecido sob outra lógica de funcionamento: denominado “Os instrumentos – o disciplinamento das vidas dentro da escola” não trata meramente das rupturas, no processo de avaliação, transcorrerem sobre uma regularidade, uma característica imanente a todo esse processo, que aparece articulada em todas as formações discursivas, não evidentemente, mas nas brechas que possibilitaram ver as rupturas, como se esse movimento, que se anuncia como regularidade, fosse constituído por múltiplas rupturas com os mesmos aspectos. Há então a constatação de que os instrumentos de disciplinamento perpassaram e perpassam todas as rupturas identificadas no processo de avaliação. E atuaram e atuam no detalhamento de cada condição de possibilidade de existência da avaliação, o que afetou cada milímetro do corpo, produziu os efeitos constituídos em cada sujeito e, por efeito, na sociedade.

a) As invenções

A avaliação foi e é uma invenção. Começou a atuar de forma silenciosa, na surdina. Despretensiosa, foi forjando formas de existência. Espreado-se sobre todo o corpo social, tornou-se um dispositivo. Mediante a definição foucaultiana de dispositivo, utilizada nesta pesquisa, tal princípio é tido como algo que está sempre presente, que engloba e coloca em funcionamento os sujeitos. É uma rede que se tece nas arquiteturas, nos comportamentos convencionados, na dinâmica de circulação, nos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaço-temporais, enfim, nos meandros do que somos, do que fazemos e do que falamos, cada vez mais. Portanto, de cada formação discursiva discutida e analisada emanam forças que põem em funcionamento a avaliação. A avaliação funcionou tão bem como dispositivo que cada vez mais se fortalece e esmiúça esse processo. Dentro da escola, logo de sua invenção, caracterizava-se apenas por um ou dois exames ao ano. Hoje há um funcionamento extremamente complexo da avaliação; ela ocorre

sob a forma de acompanhamento constante e sistemático ao longo de todo um período letivo e põe em movimento todo um aparato político, social e governamental.

O dispositivo avaliação está sempre inscrito em jogos de poder, ligado intimamente a configurações que produzem determinados modos de subjetivação. Sendo assim, a avaliação se apresenta como presença constante dentro das escolas. Ela engloba e coloca em funcionamento os sujeitos de muitas formas. Usando diferentes invenções, em diferentes tempos, vai se forjando de maneira distinta em cada formação discursiva, porém sempre atuando como um dispositivo que foi reorganizando suas regras de acordo com as necessidades, ajustando-se até encontrar a melhor *performance* em cada formação discursiva. Dispositivo que atuou e atua em todos os espaços; “organiza” a escola e seus estudantes; diz quem é bom e quem necessita de “recuperação”; segue classificando, pois ainda não inventou outra forma de existir.

A avaliação é a invenção que ajuda e ajudou a configurar as redes que estão tecidas nas arquiteturas das escolas, dimensão possível de ser analisada através das amarrações nos discursos, que foram e são produzidos nos documentos. Discursos que trazem sempre uma coerência do processo de avaliação com as determinações de um currículo, por exemplo, e ambos demonstram as ancoragens determinadas pelas condições de possibilidade de cada formação discursiva. Dito de outro modo, determinam, dentro da escola e de forma coerente, a dinâmica de circulação dos espaços dessa instituição de confinamento. Sendo a avaliação o dispositivo responsável por mostrar os valores pelos quais somos quantificados e produzidos, ela ensina, assim, os valores morais em voga. Essa invenção – a avaliação – nos “mostra” quanto aprendemos dos enunciados científicos determinados como verdadeiros pelos currículos que a escola põe em funcionamento. Esses enunciados são definidos, algumas vezes, pelas diretrizes das políticas públicas, as quais, por sua vez, são afetadas inevitavelmente pelos resultados das avaliações externas (outra forma argilosa de a avaliação funcionar). E, nesse jogo circular de poder, se inventam e reinventam os sujeitos envolvidos: estudantes, professores, supervisores, diretores, etc. Mais que isso, o próprio processo nunca é o mesmo, ou seja, está a todo momento se reinventando. Um processo que interfere diretamente no que somos, nos atravessa, nos dá uma classificação, que nos põe num determinado lugar. E esse lugar se torna estratégico para repensar o próprio lugar ocupado pela avaliação. Sendo assim, a avaliação, em seu funcionamento dentro da escola, constitui e deixa marcas nos sujeitos que habitam o espaço escolar, inventando-os e reinventando-os a todo tempo. Produz os que cabem ou não na escola, os que aprendem ou não, os frequentes e os não frequentes, etc.

b) As divisões

A lógica da divisão está posta na escola, sendo certamente uma das heranças do atravessamento do processo de disciplinamento na avaliação. Todos os espaços disciplinares tendem a se dividir em tantas parcelas quantas forem necessárias. Divide-se para melhor identificar e estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os sujeitos. Divide-se para instaurar as comunicações úteis, interromper algumas outras que não são tão úteis para um funcionamento adequado. Divide-se para poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades, méritos – avaliar. A disciplina se funde e compõe esse espaço analítico fundamental para o funcionamento da avaliação, procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar os sujeitos da melhor forma possível.

Todas as instituições de confinamento funcionam de acordo com a lógica de quadricular, de dividir. Na escola, a avaliação tem a função de afixar e quadricular; processos que lhe permitem uma apropriação sobre o formigar humano, decompondo a confusão.

Ainda, há potencialidades de toda uma série de outros controles possíveis através da divisão, como a distribuição e divisão do espaço com muito rigor, divisões que regulamentam as idas e vindas, obrigam os sujeitos a ficarem em suas salas, em seus espaços pré-definidos. As divisões dão lugar a todos nas escolas, muitas vezes com nomes afixados em suas classes, salas; espaços são identificados, registrados e definidos pelo lugar que ocupam. Tende-se a individualizar os corpos, categorizando-os por suas capacidades de aprendizagem, pelo sexo, pela cor, pela idade e tantas outras divisões que surgem de acordo com a demanda. O dispositivo avaliação se vale das divisões pensadas e articuladas pela disciplina, que introduzem a organização das salas de aula: em fileiras, uma classe atrás da outra ou ainda todos sentados em um mesmo círculo, forma que permite ver os mínimos movimentos de cada um, lógica em que todos vigiam todos. Criando espaços complexos, próprios de um dispositivo, consegue-se, ao mesmo tempo, dividir arquitetonicamente e dar um encadeamento espacial, funcional e hierárquico.

As divisões na escola permitem a fixação e, ao mesmo tempo, permitem a circulação. Estabelecem um nexos que possibilita o processo de avaliação. Pelo recorte dos segmentos individuais (que, ao mesmo tempo, não parecem recortados, pois possuem uma ligação que lhes dá uma lógica de funcionamento), estabelecem a valoração, via processo de avaliação e fazem com que cada indivíduo, pela vigilância condicionada graças à organização da divisão, obedeça e observe os valores que devem ser seguidos e expresse as verdades solicitadas. Além disso tudo, a divisão é uma forma de otimizar toda uma economia do tempo e dos gestos. A divisão separa os aprovados dos reprovados e esquadrinha, mais uma vez, as necessidades de cada grupo. Os reprovados são

convidados a repetir e repetir até apreender. Os aprovados seguem adiante. E a avaliação segue funcionando no compasso dessa maquinaria da divisão.

A lógica da divisão capturada pelo processo do disciplinamento permite à avaliação a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões *confusas, inúteis ou perigosas* em multiplicidades organizadas. Eis um dos grandes desafios da educação no Brasil: constituir esse sistema de divisões, constituir espaços, construir classificações racionais dos sujeitos, observar, controlar, regularizar a circulação e estabelecer um quadro funcional que consiga avaliar os sujeitos, inspecioná-los, que permita contar sua presença, ausência e aproveitamento. Tarefa que iniciou nos idos do século XIX e vem se reorganizando até hoje. Constitui, assim, um registro geral e permanente de atuações, percepções, circulações, enfim, um controle de tudo que se passa com cada um e com todos dentro da instituição escola.

A avaliação se constitui como um dispositivo que reúne em si todas as condições para efetivar esse sistema complexo e possível. É implantado para corroborar com essa dinâmica de funcionamento. Um sistema de distribuição, análise, controle e inteligibilidade, que acaba funcionando como uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de uma lógica de organização em massa, que através da criação de múltiplos instrumentos pode decantar e dominar, impondo uma ordem.

Ainda há a divisão dos tempos, outra forma de a divisão estar dentro da escola. Avalia-se segundo um tempo regulamentado. Ideia, por certo, também herdada dessa mesma lógica, de acordo com a qual cada um deve chegar a um termo específico – isola-se o tempo de formação e o período da avaliação. O ensino sucessivo de conteúdos e comportamentos segundo os tempos da escola e a organização posta que orientada à só passar para próxima atividade se a anterior estiver completamente concluída. Enfim, a ideia é decompor o tempo em sequências, separadas e ajustadas.

A avaliação, dessa forma, foi constituída e hoje constitui uma maquinaria que funcionou e funciona como um observatório minucioso de comportamentos, trazendo divisões tênues e analíticas entre os sujeitos capturados por essa lógica. A avaliação forma em torno dos sujeitos um aparelho de observação, de registro e de subjetivação. A avaliação aprimorou as formas, critérios e indicadores da observação e, assim, consegue subdividir os olhares e estabelecer entre eles escalas, comunicações; consegue calcular as multiplicidades e ter como resultado uma forma de poder mais homogênea e contínua.

c) As distensões

Enfim, o último item desta análise. Eis a convergência disso tudo num processo de subjetivação, pois se entende distender no sentido de chegar a um limite, limiar, no qual consiste e estão expressas as mutações, as transposições, que são assumidas e que

provocam as dimensões de transformação, ou, ainda, as distensões como rupturas. Rupturas que mostram como o sujeito foi tomado como objeto de conhecimento em relação à avaliação e, ao mesmo tempo, subjetivado como um determinado tipo de sujeito. Nessa pesquisa tomou-se: a) a educação pastoral e as distensões produzidas por uma educação tecnicista; b) as implicações da passagem da lógica de exclusão para o *slogan* “todos dentro da escola” e; c) as distensões provocadas pela regularidade causada pelos atravessamentos do disciplinamento na vida de todos que passaram pela escola.

A caracterização da avaliação como dispositivo implica uma distensão. O dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre elementos heterogêneos. Trata-se de uma formação que, num dado momento, deve, por função, responder a uma urgência; em cada formação discursiva, a avaliação responde às condições de possibilidades de existência, distendendo suas formas de funcionamento; ao mesmo tempo que responde a múltiplos aspectos, encontra-se por sua gênese. Nesse sentido, distinguem-se dois momentos essenciais: primeiramente, o predomínio do objeto estratégico; em seguida, a constituição do dispositivo propriamente dito.

Uma vez consolidada, a ação estratégica do dispositivo permanece exercendo a mesma função estratégica, mediante um processo de sobredeterminação funcional, o que efetiva ainda mais seus efeitos, sejam eles desejados ou não. É da ressonância ou contradição com outros efeitos que emerge a necessidade de um reajuste sucessivo, o que converge no movimento que motivou esse texto - a produção de modos de subjetivação pelo dispositivo avaliação. Nesse processo de ressonância, procuram-se outras maneiras de pensar e, por assim dizer, de existir. Configurada, então, a avaliação como um dispositivo, a missão final é mostrar seu poder de subjetivação.

Rejeitando a visão de sujeito como uma substância, toma-se o sujeito da educação – por se tratar de um olhar para a escola – o qual foi se caracterizado pouco a pouco e se constituindo pelos entremeios do processo de avaliação, tornando-se o próprio sujeito em devir da educação. Cada processo avaliativo vivido fica atravessado e produz um outro sujeito. Assim, a avaliação constitui-se num dispositivo que subjetiva. A avaliação como exercício diário, exercido na vida cotidiana dentro da escola, classifica os indivíduos em categorias, designa os sujeitos pela individualidade, liga-os a sua identidade, impõe a todos uma verdade, que se faz necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. Essa é a distensão provocada pelo funcionamento do dispositivo – a distensão que vai produzindo os sujeitos e, ao mesmo tempo, esses sujeitos vão atravessando o dispositivo avaliação.

As distensões no próprio processo de avaliação, ao longo de cada formação discursiva, vão dando o tom do processo de subjetivação emplacado pelo processo de avaliação. Entende-se, a partir da análise, que a avaliação no presente se constitui num

dispositivo mais complexo e articulado do que nas formações discursivas anteriores, com múltiplas forças atuando na produção de determinados modos de subjetivação, atravessados pelas forças descritas: “cidadão incluído, normalizado, disciplinado” e, no presente, sendo “invadido pelas forças do controle”. Verifica-se, ainda, a complexidade não só pelo aperfeiçoamento da avaliação como dispositivo, por se fazer cada vez mais presente em todos os momentos da sala de aula, por povoar cada espaço, produzindo de maneira mais competente e em cada detalhe os sujeitos, como também pelo número contingente de alunos que coloca em funcionamento, dentro da lógica “todos dentro da escola”. Entende-se que as proposições a respeito da avaliação são pensadas e postas em funcionamento pelos sujeitos que são resultado das articulações desse mesmo dispositivo; elas mesmas conferem o poder de subjetivação desse dispositivo e os efeitos das distensões nos valores morais, nos tempos e espaços da instituição de confinamento que fizeram produzir de maneira ainda mais efetiva a avaliação como um dispositivo de subjetivação. O efeito provocado pela avaliação é distendido no corpo dos sujeitos da educação e retorna ainda mais potente para ela mesma.

O que se tentou produzir até então foi uma problematização acerca da constituição desse sujeito pelo processo de avaliação, e vice-versa, o que só foi possível com o rompimento da noção de um sujeito identitário, unitário e autônomo. Tarefa difícil! O que passa a interessar é a constituição desses modos de ser, em suas relações de poder e saber. Há de se entender que a avaliação produz, enquanto um dispositivo, determinados modos de subjetivação, que são atravessados pelos valores da classificação meritocrática, do rendimento de cada sujeito da educação, rendimento associado à quantidade e à qualidade das verdades científicas aprendidas por ele, dado acessível através dos instrumentos construídos para mensurar quanto vale a aprendizagem e, conseqüentemente, conferir-lhe aprovação, aceleração ou reprovação. É uma lógica identitária de ordem individual do aluno que opera por meio de um sujeito do conhecimento, um sujeito original que progride ou não e que, a partir de tal mensuração, ocupa diferentes lugares na geografia do poder na escola.

Entende-se, assim, a avaliação com um dispositivo – que engloba e coloca em funcionamento os sujeitos, como uma rede espessa que se tece nas arquiteturas das escolas e fora delas, passa pelos comportamentos convencionados, pela dinâmica de circulação, está presente na valoração dos valores morais, nos enunciados científicos, nas legislações, nas organizações espaço-temporais, enfim, nos meandros do que somos, do que fazemos e do que falamos – dessa forma, pode-se afirmar que o dispositivo está sempre inscrito numa linha de força, ligado a configurações de poder e, quando essa linha é distendida, são efetivados determinados modos de subjetivação. São modos que, nessa junção, produziram o cidadão, o incluído normalizado e o disciplinado; produziram várias

formas que se atravessam e se potencializam umas às outras, porque falam desse modo de funcionamento identitário, moderno e que ganham, com as distensões, outras formas no presente. As produções não negam umas às outras, pelo contrário, se fortalecem, pois operam na mesma lógica – lógica que só é possível dentro de uma instituição de confinamento.

As distensões e rupturas, no processo de avaliação, produziram os sujeitos da educação do presente, e esses estão produzindo, já com outras forças e atravessamentos, o próprio processo de avaliação: forças capitalísticas no presente; forças higienizadoras; forças civilizatórias; forças que necessitam melhor saber, no detalhe e em geral, para melhor governar; forças que buscam a decifração do humano para sua melhor utilização; forças normalizadoras; forças disciplinares e disciplinadoras. É, nesse jogo de saber e poder, por meio da análise de um dos elementos heterogêneos que constituem a avaliação como dispositivo, a legislação, é que se pode examinar seu funcionamento como tal na produção dos modos de subjetivação já descritos. A avaliação escolar é uma força importante na constituição de modos de existência, marcados pela cidadania e tudo o que está aí atravessado: estar sob o jugo de leis e normas, consumo, trabalho, etc., bem como modos de existência marcados pela necessidade de inclusão e normalização social, questões fortemente perpassadas num corpo disciplinar.

Assim, analisar os efeitos do dispositivo da avaliação na produção de modos de subjetivação, cidadãos, incluídos, normalizados e disciplinados, produzidos e produtores que somos, potencializa esses efeitos e nos alia a esses modos, convocando-nos a esses lugares, fixando-nos tal como uma interioridade. As forças vão estrategicamente mudando de lugar, criando novos modos de funcionamento do dispositivo avaliação, sem nunca cessar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA (CIESPI), PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.ciespi.org.br/bases-dados/base/base-legis>

BENCOSTTA, Marcos Levy. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. *História e memórias da educação no Brasil*: v. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 78-90.

BOAVIDA, João; AMADO, João. *Ciências da educação: epistemologia, identidades e perspectivas*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na educação brasileira*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL: 1870, v. 1, p. 67, pt II. (Publicação original). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4468-1-fevereiro1870-552830-publicacaooriginal-70377-pe.html>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. *A avaliação autêntica*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 06 jan. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUILINO Julio Groppa. *Dicionário das ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Cláudio A. et al. (Org.). *Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega – Passagens, 1996.

_____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: *Conversações: 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226. Disponível em: <<http://migre.me/edDqK>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. Foucault. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

DEPOIMENTO DO PROFESSOR NEWTON SUCUPIRA. In: *Concepção do educador e da universidade*. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 1988. p. 93-95.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDES_E_DIANA_GONCALVES.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2012.

FIRME, Thereza Penna. *Avaliação: tendências e tendensiosidades*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: uso dos prazeres: v. II*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Tradução parcial de Michel Foucault. Paris: Gallimard, 1984. p. 297-321.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 4. ed. Tradução de Salma Tannus Muchai. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *L'homme est-il mort?* Tradução de Marcio Luiz Miotto. Revisão de Wanderson Flor do Nascimento. In: *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, v. I. p. 540-544. Entrevista com C. Bonnefoy.

_____. *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.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003b.

_____. *O retorno da moral*. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos; V).

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Tradução de Maria Ermandina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber: v. I*. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LUCKESI, Cipriano. A avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Revista da Ande*, São Paulo, 1986.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MATOS, Sonia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Avaliação na sociedade disciplinar e de controle. *Anais do XI Simpósio Internacional IHU: O (Des) Governo Biopolítico da Vida Humana*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NÓVOA, António. *História da educação: provas de agregação não publicadas*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

PAIVA, Maria da Graça Gomes; BRUGALLI, Marlene. *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

PAVIANI, Jayme. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Ponty*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

_____. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

PELLEJERO, Eduardo. *A postulação da realidade: (filosofia, literatura, política)*. Lisboa: Vendaval, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. *Verificação da aprendizagem no ensino*

secundário. Parecer n.12. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. em 14.03.62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.2, abr. 1962. p.82-83.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Duração mínima do período escolar. Parecer n.11. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. em 14.03.62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.2, abr. 1962, p.81-82.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Colégio Pedro II, denominação e expansão. Parecer n.209. Comissão do Ensino Primário e Médio, aprov. em 15.09.62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.76-77.

TEIXEIRA, Anísio. Conselho Federal de Educação. Apuração do rendimento escolar. Parecer n.102. Comissão de Ensino Primário e Médio, aprov. em 9.6.62. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.5, jul. 1962. p.84-85.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena. *História e Memórias da Educação no Brasil, v II: Século XIX* Petrópolis: Vozes, 2005, p. 78 – 90.

VEIGA-NETO, Alfreto. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

Anexo 1 - Decreto N. 630 de 17 de Setembro de 1851

Autorisa o Governo para reformar o ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Hei por bem Sanccionar, e Mandar que se execute a Resolução seguinte da Assembléa Geral Legislativa.

Art.1º. O Governo fica autorizado para reformar o ensino primario e secundário do Municipio da Côrte, observando as seguintes disposições:

1ª. Haverá no Municipio hum Inspetor Geral da Instrucção, e em cada Parochia hum Delegado seu.

Estes Empregados serão amoviveis, e o Governo marcará em Regulamento suas attribuições, e o modo por que será feita a inspecção das Escolas.

2ª. Qualquer pessoa, que se propuzer a abrir ou dirigir huma Escola ou Collegio, ou a leccionar nestes Estabelecimentos, deverá requerer licença ao Inspector Geral, justificando aptidão, idade maior de vinte hum annos e moralidade.

Aos estrangeiros só se concederá licença para abrirem taes Estabelecimentos, se metade pelo menos de seus Professores constar de Cidadãos Brasileiros.

3ª. O Governo regulará as habilitações para o Magisterio Publico, e as provas por que devem passar os candidatos ao mesmo, tendo em attenção as materias do ensino adiante designadas.

4ª. Todas as Escolas e Collegios particulares ficarão sujeitos á inspecção, e seus Directores ás penas de suspensão e multa, nos casos e pelo modo que o Governo determinar.

5ª. Quando o Governo reconhecer que a existencia de alguma destas casas he prejudicial aos bons costumes ou á educação da mocidade, poderá mandar immediatamente fecha-la; ficando todavia salvo ao respectivo Director o recurso para o Conselho d'Estado.

6ª. As Escolas publicas de instrucção primaria serão divididas em primeira e Segunda classe. Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se á leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas. Nas de primeira classe o ensino deve, além disso, abranger a grammatica da lingua nacional, e arithmetica, noções de algebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geographia, e resumo da historia nacional, desenho linear, musica e exercicios de canto.

7ª. Haverá hum Externato, onde ficarão reunidas as Aulas publicas de instrucção secundaria, que actualmente existem no Municipio da Côrte, e o Governo o completará com as cadeiras que faltarem, a fim de que o seu curso de estudos comprehenda as mesmas materias que se ensinarem no Collegio de Pedro Segundo, cujo plano e estatutos deverá o Governo reformar em harmonia com os Regulamentos que expedir para a organização, e regimen do Externato, regulando a fórma dos exames, e a maneira pela qual deva ser conferido o grão de Bacharel em letras.

8ª. O Governo designará os premios, que deverão ser conferidos aos Professores e alumnos tanto do Collegio de Pedro Segundo, como do Externato, e das Escolas, devendo ser igualados os vencimentos dos Profesores daquelles dous Estabelecimentos, e o tempo para sua jubilação. Também organizará huma Tabella dos emolumentos das licenças que forem concedidas para a abertura das Escolas e Collegios particulares, e poderá comminar multas até a quantia de duzentos mil réis aos infractores de seus Regulamentos, e a pena de suspensão até tres mezes aos Professores publicos que se deslisarem de seus deveres.

9ª. O producto dos emolumentos e multas formará hum fundo de reserva para ser applicado ás despezas da Inspecção das Escolas, e do melhoramento do ensino, ficando o Governo autorizado para em caso de deficiencia despende annualmente com este ramo de Serviço publico até a quantia de vinte contos de réis, incluidos os supprimentos necessarios ao Collegio de Pedro Segundo.

Art.2º. O Governo fará pôr em prática a reforma, sujeitando-se á definitiva aprovação do Poder Legislativo; e em quanto a não obtiver serão consideradas como provisórias as nomeações dos Professores das cadeiras novamente creadas, e dos Empregados do Externato.

Art.3º. Ficão revogadas as disposições em contrario. O Visconde de Mont'alegre, Conselheiro d'Estado, Presidente do Conselho de Ministros, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, assim o tenha entendido, e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em dezeseite de Setembro de mil oitocentos e cincoenta e hum, trigesimo da Independencia e do Imperio.

Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador.

Visconde de Mont'alegre.⁷⁴

⁷⁴ Decreto N. 630 de 17 de Setembro de 1851. Texto original pesquisado em: <http://www.ciespi.org.br/media/decreto_630_17_set_1851.pdf>. Consulta realizada em: 04 jan. 2012.