

PROVA COMO PROVOCAÇÃO

*David Lopes da Silva**

Resumo: Reflexão sobre a avaliação escolar, a partir de referencial teórico foucaultiano.

Palavras-chave: Avaliação; Foucault; *Vigiar e Punir*.

Resumen: Reflexión sobre la evaluación académica, desde la teoría foucaultiana.

Palabras clave: Evaluación; Foucault, *Vigilar y Castigar*.

1 Introdução

Partimos de uma premissa básica, constatada a partir do trabalho de Michel Foucault (2003): essencialmente, nada muda na estrutura da Avaliação, desde que começou a ser aplicada, por volta do século XVII (segundo PERRENOUD, 1999, p. 9). São alteradas apenas as aparências externas, que se transformam visando à manutenção daquilo que já existia, sob nova roupagem. As violências do passado, na escola, por exemplo, continuam as mesmas; hoje criticamos aquelas, porque podemos enxergá-las com distanciamento, enquanto agora vestem novos nomes e novas práticas, embora sirvam ao mesmo fim. Em outras palavras, as estratégias de poder dos séculos seguintes ao XVII, dentre elas a Avaliação, sobrevivem também no presente. Foi naquela época, no início da era moderna, que começaram as transformações da vida cotidiana que deram origem àquilo que Foucault denominou “sociedade disciplinar”, fundamentais para a compreensão do fenômeno da Avaliação.

Começamos, assim, de uma constatação antiga, embora ainda em prática: o professor tem um poder sobre o aluno, de aprová-lo ou reprová-lo, através da nota.

Não podemos deixar de reconhecer que a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos para materializar os resultados das avaliações foi sua quantificação em termos de notas e, mais tarde, de conceitos – que, no fundo, nada mudam, mas continuam classificando e quantificando. Se deixarmos de lado o caráter desprezível dessa quantificação em nome de sua absoluta necessidade, não podemos negar que ela acaba servindo como instrumento de poder. O professor é aquele que tem o poder de dar a nota e, assim, aprovar ou reprovar o aluno. (GALLO, 2003, p. 101)

O pior que ele pode fazer é tentar ocultar esse poder, sonhando informações que são evidentes a todos: disfarçar esse poder não é tarefa honesta do professor, nem inteligente, pois o

* Bacharel em Filosofia, pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre e Doutor em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: david__lopes@hotmail.com



aluno sempre sabe, já que sente na pele sua existência. A dissimulação dá-se de várias formas, dentre elas, mudar o nome daquilo que não pode mudar na essência: prova, exame, avaliação ou qualquer outro rótulo, querem dizer o mesmo. Ora, todos esses nomes mostram uma mesma prática: o lugar privilegiado que o professor ocupa na Avaliação, com a qual ele decide sobre a vida de seus alunos.

Assim, propomos analisar a Avaliação de uma maneira que englobe todos os tipos possíveis empregados atualmente, estabelecendo um conceito genérico do qual não escapem, inclusive, as abordagens mais caras à Pedagogia contemporânea, como a perspectiva do “construtivismo sociointeracionista” (MORETTO, 2002) ou a “observação formativa” de que fala Perrenoud (1999, p. 104), além, evidentemente, das provas tradicionais, desde que, sempre, o que une todos esses casos é o poder que tem o professor de aprovar ou reprovar seu aluno através da nota. Tentaremos, como finalidade do trabalho, propor uma pequena modificação na prática da Avaliação, que deve, sem romper totalmente com o discurso hegemônico estabelecido hoje sobre o assunto, alterar significativamente não só as provas, como também a própria relação professor-aluno.

2 Foucault, o exame e a pedagogia como ciência

Foucault reflete sobre o Exame no Capítulo 2, “Os recursos para o bom adestramento” da Parte III, “Disciplina”, de **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**, publicado originalmente em 1975. Completam esta parte os capítulos “A vigilância hierárquica” e “A sanção normalizadora”, sobre os quais discorreremos antes de entrar na análise que faz do Exame.

2.1 A vigilância hierárquica

Em primeiro lugar, a “vigilância hierárquica”. Foucault mostra mudanças desde a arquitetura, que deixa de ser construída para ser vista (luxo dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas),

[...] para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram. [...] O velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair – começa a ser substituído [no século XVII] pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências. (FOUCAULT, 2003, p. 144)

É assim que “o próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 2003, p. 144). Datam dessa época, há quatro séculos, os estrados em que inspetores ficavam, que lhes possibilitavam a visão total das mesas dos alunos, e até mesmo as meias-portas dos cubículos reservados às latrinas, nos sanitários, que permitem a observação do interior por baixo. Funcionam da mesma forma que as portas das classes, não mais hermeticamente vedadas, mas sempre com uma pequena abertura envidraçada, para haver o controle do que se passa dentro da sala de aula. Invasão do privado pelo público.



Além desses instrumentos do aparelho disciplinar, é indispensável também que exista um “pessoal especializado” que estabeleça uma “relação de fiscalização”, a qual “está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência.” Foucault ressalta ainda que mesmo esses fiscais são também “perpetuamente fiscalizados” (FOUCAULT, 2003, p. 144).

2.2 A sanção normalizadora

Depois de ter comentado sobre a vigilância, Foucault passa a falar sobre a punição: tanto na oficina, no exército, como na escola,

[...] funciona como repressora 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). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de castigos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2003, p. 144)

Além disso, as antigas punições corporais (palmatória, açoite etc.) são substituídas por outras mais eficazes, pois “são da ordem do *exercício* - aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido” (lembrar o parentesco coetimológico entre o “exercício” escolar e o “exército”). A punição disciplinar é então “isomorfa” à própria obrigação: “ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada”. Assim a fórmula encontrada de que “castigar é exercitar”. (FOUCAULT, 2003, p. 150).

Também as gratificações podem ser encaradas como elementos do sistema da punição disciplinar, como Foucault depreende de um texto do século XVIII: o professor

Deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso, será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo. (DEMIA, Ch. **Règlement pour lès écoles de la ville de Lyon**, 1716 apud FOUCAULT, 2003, p. 150)

Além disso, são consideradas punições, por exemplo, a retenção em determinada série da escola, que coloca o aluno repetente no banco dos “ignorantes”, ou mesmo a simples divulgação das notas ao final do curso, que estabelece uma ordem hierárquica entre os próprios alunos, com parâmetros que dizem quais os melhores e quais os piores alunos da classe (hierarquização com que as novas teorias pedagógicas não romperam: “Avaliar é - cedo ou tarde - criar hierarquias de excelência”



[PERRENOUD, 1999, p. 9. O sublinhado é nosso]). Essa classificação tem, para Foucault, um duplo papel: de um lado, marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões; de outro lado, também castiga e recompensa:

Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 2003, p. 150)

A punição serve para normalizar os alunos, adequá-los à Norma. O objetivo da disciplina é normalizar a sociedade: “O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais”. (FOUCAULT, 2003, p. 153)

2.3 O exame

É nesse contexto que Foucault analisa o **exame**, que “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (FOUCAULT, 2003, p. 154). Por isso,

[...] 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. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 2003, p. 154)

Isso quer dizer que, mais do que simplesmente conferir e confirmar (ou mesmo “regular”, como vemos em Perrenoud) o aprendizado dos alunos, o exame serve para demonstrar que os alunos aceitam ser sujeitados à autoridade do professor. Ou seja, o que está em jogo, numa prova, não é tanto a confirmação de um conteúdo adquirido por parte do aprendiz, mas a obediência à Ordem, à Norma, à Autoridade, etc. As pedagogias que desveem esse papel essencial da Avaliação, e se prendem à questão do conteúdo e sua regulação, certamente tornam-se frouxas em sua abordagem, que não toca no mais importante:

Através do exame, a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas no contexto eminentemente diadático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a sensação de





estar constantemente sob vigia. Por outro lado, este instrumento declarado de poder acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc. (GALLO, 1996, p. 11)

Apenas assim, inclusive, podemos compreender os inacreditáveis currículos escolares, que obrigam os alunos a decorarem fórmulas e informações que nunca servirão para nada. Ou melhor, sua grande serventia pode ser exatamente sua inutilidade: alunos hiperinformados sobre equações e tabelas periódicas talvez tendam a ser pouco reflexivos sobre a utilidade dessas mesmas informações, assim como menos sensíveis a problemas sociais:

A universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: *dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. [...] Dessa situação resultam algumas consequências que convém examinar. Do lado do corpo docente, leva à adesão fascinada à modernização e aos critérios do rendimento, da produtividade e da eficácia. [...] Aqueles que aderiram ao mito da modernização simplesmente interiorizaram as vigas-mestras da ideologia burguesa: do lado objetivo, a aceitação da cultura pelo viés da razão instrumental, como construção de modelos teóricos para aplicações práticas imediatas; do lado subjetivo, a crença na “salvação pelas obras”, isto é, a admissão de que o rendimento, a produtividade, o cumprimento dos prazos e créditos, o respeito ao livro de ponto, a vigilância sobre os “relapsos”, o crescimento do volume de publicações [...] são provas de honestidade moral e de seriedade intelectual. (CHAUI, 1980, pp. 47-48)

As modificações da estrutura hospitalar na passagem da Idade Clássica para a Moderna são descritas por Foucault como a passagem de uma inspeção “descontínua e rápida” do doente pelo médico, que “se transforma em uma observação regular que coloca o doente em situação de exame quase perpétuo” (FOUCAULT, 2003, p. 155). Assim também a escola, que “torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto”¹ (FOUCAULT, 2003, p. 155. O sublinhado é nosso). Os exemplos dados são enriquecedores:

Os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana: o primeiro dia para ortografia, o segundo para aritmética, o terceiro para o catecismo da manhã, e de tarde para a caligrafia, etc. Além disso, devia haver uma prova todo mês, para designar os que merecessem ser submetidos ao exame do inspetor. (FOUCAULT, 2003, p. 155)

¹ Cf.: “A avaliação formativa [...] é uma forma de encarnação do *Grande Irmão*” (PEERENOUD, 1999, p. 134). Ou seja, não é à toa que o “Big Brother” é um dos programas mais assistidos da televisão.



Além disso, o exame também permite ao professor “levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos” (FOUCAULT, 2003, p. 155). Neste sentido ele se encaixa fortemente na relação essencial entre Saber e Poder que é um dos fulcros do pensamento foucaultiano: não somente o Saber gera Poder, como desde Bacon já se sabe, mas o Poder produz o Saber. No caso do professor, sua situação de Poder (o fato de ser ele a preparar a prova escolhendo as questões, de ser ele a corrigi-la, a atribuir a nota) evidentemente é produtora de Saber sobre seus alunos: ele conhece-os melhor ao ler suas provas, conhece melhor as dificuldades de sua matéria pelas respostas do aluno etc. Esse Saber aumentado potencializará, por sua vez, seu Poder de professor (quando quiser reprovar um aluno por motivos idiossincráticos, p. ex., poderá mais facilmente fazê-lo já que conhece as fraquezas de cada um de seus alunos).

Conclusão importante de Foucault, porque extremamente válida para os dias atuais: “a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (FOUCAULT, 2003, p. 156). Ou seja, a pedagogia como ciência, quer dizer, universal e que pode ser aplicada a todos os casos; a pedagogia como a ciência da qual dependem todos os professores de todos os conteúdos e suas Licenciaturas, submetidos às Faculdades de Educação; i. é, essa Pedagogia que sofremos hoje, está intimamente ligada à enxurrada de provas, exames, avaliações que servem para legitimar as “técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (FOUCAULT, 2003, p. 154).

2.4 O Panóptico

Paralelamente, assim como houve uma mudança significativa da Arquitetura na passagem da Era Clássica para a Moderna, há também uma inversão na economia da visibilidade do poder: Outrora, “Tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe” (FOUCAULT, 2003, p. 156). Era encontrado na aparição solene do soberano, em sua coroação, no poderio exibido em triunfo da vitória, quando o poderoso é que era visto. Na Era Moderna, pelo contrário, os soberanos são invisíveis:

É o fato de ser visto sem cessar, de sem pré poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação. (FOUCAULT, 2003, p. 156)

O exame, em segundo lugar, “faz a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias [...]. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas” (FOUCAULT, 2003, p. 156) Registros, anotações, observações, papéis. Assim se movimenta a máquina burocrática, como um sistema de registro permanente.



Em terceiro lugar, o exame faz com que se olhe a vida do indivíduo comum, não para servir de monumento para a memória futura, como o eram os antigos reis e imperadores, mas para fazer dessa descrição “um meio de controle e um método de dominação [...], documento para uma utilização eventual”. (FOUCAULT, 2003, p. 159) A “individualidade do homem memorável é substituída pela do homem calculável” (FOUCAULT, 2003, p. 161).

Para garantia dessa ordem, foi necessário inventar uma estrutura arquitetônica que permitisse àquele que exerce o poder vigiar economicamente maior quantidade de indivíduos. Foucault encontra esse modelo no Panóptico, criado por Jeremy Bentham, no século XIX. Consiste no seguinte:

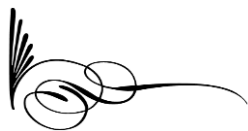
Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravessasse 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. (FOUCAULT, 2003, pp. 165-166)

O princípio do Panóptico, diz Foucault, é o inverso da masmorra, onde antigamente eram recolhidos os desviantes, os anormais. Lá eram trancados, privados de luz, escondidos; agora, continuam trancados, mas na armadilha da absoluta visibilidade. Assim, os detentos são vistos mas não podem ver, e os muros laterais impedem que se comuniquem com os vizinhos. Esta é a garantia da ordem:

Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há ‘cola’, nem barulho, nem conversa, nem dissipação. [...] Do ponto de vista do guardião, [a multidão] é substituída por uma multiplicidade enumerável e controlável; do ponto de vista dos detentos, por uma solidão seqüestrada e olhada. (FOUCAULT, 2003, p. 166)

Além do mais, como o detento é visto mas não pode ver o interior da torre central que contém o vigia (devido a persianas e ângulos retos que obstruem essa visão), ele nunca pode saber quando está sendo vigiado ou não. O efeito disso, diz Foucault, é criar uma sensação permanente de estar sendo visto – internalização da vigilância – ainda que efetivamente não esteja. Assim, facilmente o indivíduo vigiado mantém um comportamento exemplar, com medo da punição, tornando até dispensável a figura do vigia: a simples possibilidade de que esteja lá, impede qualquer desvio na ordem do Panóptico.





O objetivo de todo esse aparato, a “ordem”, vem, segundo Foucault, da época da Revolução Francesa. Houve uma mudança significativa no objetivo das escolas, que eram justificadas, no século XVII, principalmente através de negativas (os pobres que não tinham recursos para educar seus filhos, isto é, submetê-los a uma escola, deixavam-nos na “ignorância de suas obrigações, e entregues ao simples cuidado de viver”, o que acarretava três inconvenientes básicos: a ignorância de Deus, a preguiça e a formação de tropas de mendigos, “sempre prontos a provocar desordens públicas”).

Mas, no começo da Revolução, a finalidade prescrita ao ensino primário será, entre outras coisas, “fortificar”, “desenvolver o corpo”, dispor a criança “para qualquer trabalho mecânico no futuro”, dar-lhe “uma capacidade de visão rápida e global, uma mão firme, hábitos rápidos”. As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis. (FOUCAULT, 2003, p. 174)

Philippe Perrenoud, ao comentar o espaço físico da sala de aula moderna, na qual

[...] o professor tem o direito, alguns dirão até o dever, de inspecionar regularmente o interior das carteiras e dos armários dos alunos, nem que seja para certificar-se de que eles mantêm uma certa ordem ou não guardam objeto silícitos (revistas pornográficas, facas, produtos tóxicos, animais, comida). Em uma sala de aula, o aluno não dispõe de nenhum abrigo seguro para proteger seu material ou seu corpo do olhar dos outros. É difícil para ele bocejar, coçar o nariz, balançar-se, comer, conversar, ir ao banheiro sem ser visto e chamado à ordem. A promiscuidade é tanta que os ruídos e os odores mais íntimos não escapam à vizinhança. (PERRENOUD, 1999, p. 130)

Logo adiante, Perrenoud falará do *stress* gerado pelo fato dos adultos serem obrigados a conviver juntos por muitas horas todos os dias, pois eles “se sentem desnudados” (PERRENOUD, 1999, p. 131). A tudo isso, continua Perrenoud, se junta o “poder inquisitorial do professor” (expressão verbal na da inocente, que retoma uma das experiências mais amargas da história da humanidade, durante a Idade Média):

Nada do que se passa em sua aula é considerado estranho a ele. Pode intimar um aluno a lhe trazer um bilhete que passa de mão em mão, exigir que lhe seja repetida uma conversa particular, perguntar quem é o autor de uma brincadeira lançada da *mezza voce*, ou qual a significação de um grafite, abrir os cadernos, os arquivos, até mesmo, em caso de suspeitas, revistar a pasta ou as roupas de um aluno acusado de falcatura ou de furto. (PERRENOUD, 1999, p. 131)

É nesse ponto exato que Perrenoud remete ao Panóptico de Bentham, atenuando um pouco a análise que Foucault fez da aplicação da sua estrutura na escola, pois na sala de aula o professor também é visto pelos alunos, ao contrário do vigia de uma prisão, que não pode ser visto pelos



detentos. No entanto, apurando a análise de Perrenoud, longe de aliviar a situação do aluno, pelo fato de também poder observar o professor, o que tal sistema, mais avançado em matéria de vigilância, põe, é tornar também o professor vigiado pelo aluno, em uma teia ou rede da qual ninguém escapa: todos, vigiados, sentem-se no dever de nunca escapar à norma.

E aqui se revela em sua magnitude a transição entrevista por Gilles Deleuze, que será talvez a mais cara a nossa época: a passagem da “sociedade disciplinar”, tal como descrita por Foucault, à “sociedade de controle”, que engendrará certamente novas transformações nas instituições que conhecemos hoje.

3 Deleuze e a sociedade de controle

Deleuze situa o início da sociedade de controle na segunda metade do século XX. Distingue-se pela substituição do confinamento a espaços fechados (família, escola, exército, fábrica, hospital, prisão) por sistemas abertos. O exemplo mais claro é a mudança da fábrica para a empresa, assim como “o eixo econômico desloca-se da produção para a circulação, para os serviços” (GALLO, 2003, p. 108). Já a escola, que é instituição da época disciplinar, “vai sendo paulatinamente substituída pelos empreendimentos de formação permanente, abertos, que transcendem a escola como instância formadora, de mesma forma que o controle contínuo vem para substituir o exame, esse ícone das instituições disciplinares” (GALLO, 2003, p. 108). A característica básica das sociedades de controle

[...] é dar a ilusão de uma maior *autonomia* mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores [...] Na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas. (GALLO, 2003, p. 108)

Podemos encontrar indícios desse controle dissimulado até na formação das carteiras sem classe, que passaram das tradicionais arrumações em fileiras para as circulares, pela qual todos se tornam vigias de seus vizinhos. Diz Deleuze ainda sobre as transformações encontradas nas instituições escolares:

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade (DELEUZE, 1992, p. 225).

Quanto à última característica apontada, que não é o foco deste trabalho, remeto o leitor à tese de Sinésio Ferraz Bueno (**Pedagogias em Sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**), defendida na Faculdade de Educação da USP; dentre tantas características previstas por Deleuze, destacamos a intromissão do vocabulário da Administração no mundo da Educação, propiciadora de expressões como “gerentes de informação” ou “gerentes de sala de aula”, para designar os professores; os alunos por “clientes”; “qualidade”; “eficiência”; etc.



O que mais se destaca no diagnóstico de Deleuze quanto à Avaliação na educação é, em primeiro lugar, o abandono da pesquisa, que constatamos quando os chamados trabalhos de final de semestre (uma pequena monografia para cada disciplina cursada) foram trocados por dezenas de provas, instaurando um regime próprio do Ensino Médio no nível superior (os professores normalmente gostam dessa modificação, pois são dezenas de horas-aula que ganham para somente vigiarem os alunos e punirem aqueles que eventualmente tentarem colar...).

Além disso, há o caso da avaliação contínua e a formação permanente deque, para o bem e para o mal, padecem também os próprios professores. Pois um dos grandes motivos de mal-estar quando se discute a Avaliação hoje, na sociedade de controle, é que também os avaliadores passaram a ser avaliados através de suas avaliações. Ou seja, numa prova, não é apenas o aluno que está sendo testado, vigiado e disciplinado, mas também o professor...

4 Concluindo com Nietzsche

Porém há que ter provas! Alunos, professores, diretores, estamos submetidos a estruturas maiores, que não dependem de nossa perspectiva crítica. Precisamos então pensar sobre que alunos queremos formar com nossas provas. Para isso, a visão de um pensador como Nietzsche, o filósofo da “transvaloração dos valores”, é de grande valimento. Afinal, avaliar é atribuir um *valor*. Quais serão aqueles que devemos considerar valorosos? Aqueles que tenham mais valia para a sociedade? Seriam os que melhor se encaixam na sociedade injusta pelo lado de baixo; os que melhor abaixam a cabeça quando obrigados a tarefas indignas; que acatam a autoridade de pessoas e ideias sem questionamento? Ou, pelo contrário, queremos formar cidadãos dotados de senso crítico (até para saberem quando devem ficar quietos!); que possam realmente transformar as estruturas profundas da sociedade, e não apenas sejam iludidos por mudanças superficiais.

“O que hei de fazer com estes adolescentes?”, exclamava com mau humor um filósofo que “corrompia” a juventude, como outrora Sócrates a havia corrompido – estes são para mim os discípulos indesejáveis. Ele não sabe dizer “não”. Admitindo-se que ele compreenda a minha doutrina, terá de *sofrer* muito por isso, pois a minha maneira de pensar exige uma alma belicosa, uma vontade de fazer sofrer, um prazer de dizer não, uma pele dura – ele sucumbiria com estas feridas aparentes e internas. – Tal discípulo, que não sabe dizer “não”, eu o desejo a meu inimigo. (NIETZSCHE, *A Gaia Ciência*, § 32, apud NIETZSCHE, 2003, p. 2003)

Seguindo a preferência de Nietzsche, temos de formar alunos aptos a dizerem não. Alunos que conheçam, respeitem, mas saibam também quebrar as regras, quando elas forem injustas. Esse é o trabalho *político* da educação, tão maltratado hoje com a invasão que sofreu da Psicologia. Raramente um filósofo ou sociólogo é ouvido para falar de educação, sempre psicólogos, que corroboram a Pedagogia como ciência em tempos de neopositivismo vitorioso. Pedagogos que lembram muito o alienista-alienado Simão Bacamarte, de Machado de Assis, pois levam as suas teorias científicas adiante, mesmo percebendo (ou nem isso!) que por sua culpa – aliada aos governos que teem atrelado



a política educacional aos desejos das organizações financeiras internacionais – praticamente arruinaram a educação brasileira de forma tal que talvez uma volta por cima já seja impossível. Há também que se ensinar a resistir. Seguindo as regras, e quebrando-as homeopaticamente. Como efeito prático, portanto, dessa resistência, lembramos, finalmente, Nietzsche: “O grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam *ultrapassados*” (NIETZSCHE, 2003, p. 7).

Assim, como conclusão, prescrevemos provas mais difíceis, na contramão da realidade atual (“as práticas de avaliação evoluem global mente para uma severidade menor”, constata Perrenoud [1999, p. 17]), com questões de grau de complexidade situado fora da “zona proximal de desenvolvimento” de Vygotsky². Porquê? Primeiro porque a discussão sobre Avaliação não pode estar restrita à Psicologia ou à Pedagogia, que “tendem a reduzir tudo a procedimentos, estratégias, opções na esfera dos conteúdos, dos métodos, das técnicas, das tecnologias, da gestão” (COELHO, 2001, p. 62), tornando as instituições de ensino preocupadas somente

[...] com a qualidade do *produto* que lançam no mercado. Daí a preocupação, muitas vezes obsessiva, com a estrutura, a organização e o funcionamento da escola, do ensino; com a dimensão quantitativa, os meios, os aspectos operacionais, funcionais, da instituição e de seu fazer. A pergunta pelo sentido e pela finalidade do que fazemos, por exemplo, quando consegue aflorar, parece deslocada, descabida, perda de tempo. Ora, antes de descrever o que a escola tem feito, os erros e os acertos existentes nos processos pedagógicos, antes de perguntar como fazer isso ou aquilo, como melhorar esse ou aquele aspecto da educação e da escola, e qual a importância de uma determinada ação pedagógica, *é preciso saber o que é a educação, qual a sua natureza e sentido*. Esse é o verdadeiro problema, a questão que precisamos pensar e discutir. (COELHO, 2001, pp. 62-63)

Em segundo lugar, a prova que se situe fora do limite interno da zona proximal de desenvolvimento do aluno permite que o professor avalie-o não pela própria prova, que é meramente quantificação numérica, mas, paradoxalmente, pelo interesse, esforço, disposição desse aluno durante o curso – o que não é mais do que a função mesma de vigilância da avaliação.

Utilizando, no momento da prova de pouca, mas necessária atenção ao conteúdo em si, como resultado prático, o professor conserva em sua mão maior poder de reprovar ou aprovar o aluno, já que, por princípio, o aluno sempre “irá mal” nas provas³, ainda que o índice de reprovação não seja

² Cf. MORETTO, 2002, capítulo 5.

³ Escapamos, assim, também, da onda de autoestima, que invade o terreno da educação, a serviço da produtividade, eficiência, etc., tentando simplesmente moldar nossa subjetividade de acordo com os interesses do sistema capitalista. Cf. a reflexão de Tomaz Tadeu da Silva em “Pedagogia e auto-ajuda: o que sua auto-estima tem a ver com o poder?”, p. 43: “No mundo contemporâneo, nossa subjetividade não é, absolutamente, um território livre: ela é, em vez disso, um território ocupado, invadido, colonizado, vigiado. Nossa conduta é minuciosamente governada, controlada, dirigida. O que caracteriza as formas contemporâneas do governo de nossa subjetividade é que elas não são diretamente visíveis, elas



aumentado, graças à decadência evidente da Educação no Brasil durante sua história (no entanto, se perdemos muito em qualidade, ganhamos também em maior laicidade).

Também assim, em terceiro lugar, o aluno poderá vislumbrar a real distância que vai do seu parco saber adquirido sem esforço – em virtude das novas técnicas de aulas dinâmicas e prazerosas – à complexidade de uma formação efetivamente integral na área das humanidades – mediocridade da educação contemporânea que Adorno batizou tão bem com o nome de “semi-formação”.

Ou seja, trata-se de exagerar uma função da Avaliação – o poder do professor – para fazer o aluno enxergá-lo. Tarefa difícil para os professores, especialmente pela necessidade de assunção daquilo que o demagógico discurso da Pedagogia, “populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa da liberdade e da criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos” (COELHO, 1983, p. 46), tem tentado esconder:

Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la de duas maneiras: ou tentamos o “diálogo” e a “participação em classe”, fingindo não haver uma diferença real entre nós e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou, então, admitimos a diferença, mas não para encará-la como a simetria e sim como desigualdade justificadora do exercício de nossa autoridade. O que seria a admissão da assimetria como diferença a ser trabalhada? (CHAUÍ, 1980, p. 55)

Revelando quase caricaturalmente a fonte de poder do professor como *não-neutra*⁴ – o que é evidente, pois por mais “objetiva” que seja a prova, é o professor quem escolhe as questões –, o professor tem o poder de, pelo menos, provocar no aluno a crítica desse mesmo poder. Tarefa política, para muito além da checagem ou regulação de conteúdos adquiridos.

Referências

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, [s.d.].

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JR., Bento (et al.). **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 31-56.

não são diretamente repressivas, elas não são convencionalmente autoritárias. Em vez disso, elas governam sutilmente, suavemente, imperceptivelmente, sedutoramente. Elas governam e controlam com nosso próprio e alegre consentimento”.

⁴ Cf.: “Sempre que o professor faz o discurso da neutralidade, da ‘cientificidade’ da Pedagogia, ele na verdade tenta neutralizar e se desligar das relações de Poder da sociedade, o que é obviamente impossível” (COELHO, 1983)



COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 29-49.

_____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2001. p. 19-70.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles. Pós-scritpium sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio. Saberes, transversalidade e poderes. **Revista CEAP**. Salvador, n.15, ano 4, p. 5-18, dez. 1996.

_____. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORETTO, Vasco. **Prova: um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____. Pedagogia e auto-ajuda: o que sua auto-estima tem a ver com o poder?. In: SCHMIDT, Sarai (org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 41-44.

