

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA ENTRE OLHARES E ESQUECIMENTOS

*Deise Maria Xavier de Barros Souza*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil*  
*deisexah@hotmail.com*

*Marcio Antonio da Silva*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil*  
*marcio.silva@ufms.br*

### **Resumo:**

Este texto comunica parte de um movimento de análise foucaultiana de uma pesquisa de mestrado já concluída. Busca nas teorizações contemporâneas um modo particular de construir ferramentas teórico-metodológicas para discutir e problematizar a avaliação da aprendizagem como currículo que produz e induz esquecimentos. Situa a avaliação da aprendizagem como um mecanismo de classificação de alunos dentro e fora da escola em um descompasso com ideias do campo da Educação Matemática.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; avaliação da aprendizagem; mecanismo de sujeição.

### **1. Ponto de partida: um também não compreender**

*Não queremos apenas ser compreendidos ao escrever, mas igualmente não ser compreendidos. De forma nenhuma constitui objeção a um livro o fato de uma pessoa achá-lo incompreensível: talvez isso estivesse justamente na intenção do autor – ele não queria ser compreendido por “uma pessoa” (Friedrich Nietzsche).*

Em uma composição da pesquisa desenvolvida no mestrado (SOUZA, 2015), na medida em que nos aproximávamos de alguns interlocutores, também nos distanciávamos – inevitável. O estilo de comunicação que este texto intenciona também se afasta e produz distanciamentos para a compreensão de outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação Matemática. Mas, é importante dizer que temos muitos ouvidos e pares que, justamente por serem fiéis a nós, não se fidelizam aos usos que fazemos das ferramentas teóricas e metodológicas que por vezes movimentamos – não nos compreendem na totalidade de um pensamento.

Falamos de uma não fidelidade teórico-metodológica, de um ir e vir, de encontros e desencontros com ferramentas utilizadas nas análises, de experimentos, de um exercício de aproximação e distanciamento com teóricos da contemporaneidade e pesquisadores do currículo e da avaliação escolar, buscando uma interlocução com o pensamento de Michel Foucault, para problematizar a produção de sujeitos no espaço da sala de aula.

Falamos não só de caminhos construídos por um orientador e por uma orientanda, mas por um grupo de pesquisa: o GPCEM<sup>1</sup>, como o lugar que nos autoriza a pensar de outros modos o ofício de pesquisa no campo da Educação Matemática, para descobrir, articular e reinventar caminhos que sejam produtivos para nossas investigações e para que possamos produzir pesquisa, o mais próximo possível da escola, do currículo de matemática lá praticado, de professores e de alunos que lá estão. Um modo de pensamento que se localiza no avesso – ou seria no avesso do avesso? Quando nos lançamos em um mar de incertezas? Nada mais produtivo do que pesquisar sem coordenadas teóricas e metodológicas *a priori*.

Essas são considerações importantes quando intencionamos comunicar parte de um movimento de análise que buscou *descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas, na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos*<sup>2</sup>. Composições que se fizeram possíveis pelo encontro-soma com a professora Ana<sup>3</sup> - *Trabalhei naquela época*<sup>4</sup>, e hoje também, com as duas realidades. *Trabalhava na escola pública e, de repente comecei a trabalhar em uma escola que só tem filho de rico, realidades totalmente diferentes.*

Composições que agora sublinhamos para focalizar o olhar em uma prática avaliativa que produz e induz esquecimentos – o currículo avaliado como prática de subjetivação de alunos e de uma professora de matemática. Um não-compreender o currículo de matemática longe das discursividades da Educação Matemática.

## 2. Ferramentas em composição

O material empírico foi construído por meio de cinco entrevistas narrativas que se davam nas escolas em que a professora leciona, quase sempre no final do período vespertino. As entrevistas foram gravadas em vídeo, pois sabemos que ‘a produtividade desse procedimento consiste na observação e registro dos gestos e expressões realizadas no

<sup>1</sup> GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática, cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo Professor Dr. Marcio Antonio da Silva, *site*: [www.gpcem.com.br](http://www.gpcem.com.br).

<sup>2</sup> Em referência a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEduMat/UFMS.

<sup>3</sup> Ana é um nome fictício escolhido para a divulgação das narrativas construídas na pesquisa, após a professora participante do estudo ter solicitado que sua identidade fosse preservada, pelo fato de atuar em uma escola da rede particular de ensino de Campo Grande, MS.

<sup>4</sup> Em referência ao início da carreira docente no ano de 1994. As falas da professora Ana neste texto serão registradas em itálico.

momento da entrevista’ (SALES, 2012, p. 122). As falas da professora Ana foram transcritas – um exercício tomado como um primeiro exercício de escuta para depois serem textualizadas, uma difícil tarefa para tornar as narrativas um texto fluído, isto porque ‘é preciso que o depoente, de alguma forma, reconheça aquele registro como sendo um registro possível e legítimo do que ocorreu durante a entrevista’ (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 79). Um momento que se constituía em mais uma oportunidade de escuta nas narrativas. Embora algumas alterações tenham ocorrido nesses momentos, a professora Ana sempre dizia ver-se no texto.

Utilizamos alguns princípios e procedimentos da análise de discurso articulada às entrevistas narrativas para a constituição de um olhar para as narrativas de Ana. Chegamos a essa articulação depois de muitas escutas às falas gravadas da professora Ana e de interrogações sobre qual posição ocupar na audição do material empírico – qual a escuta? A cada escuta e olhar, o texto em si, a composição do texto narrado se distanciava da leitura transparente e da história que contava e fazia sentido em outro lugar, um lugar que indicava enunciados que se sobrepunham e movimentavam os dizeres sobre a avaliação escolar de uma professora de Matemática. Isso nos aproximou da análise do discurso.

Uma aproximação possibilitada a partir de estudos no GPCEM, de interrogações e estranhamentos de um objeto cultural que se mostrava ao mesmo tempo próximo e distante da escola que conhecemos. A opção por esse caminho provocou um desconfortável deslocamento, pois demandou esforços para desenvolver uma ‘habilidade’ de escuta nas narrativas, articulada a um dispositivo teórico de análise dos enunciados construídos narrativamente nas teorizações de Michel Foucault.

Assim, enunciados construídos sobre a avaliação escolar de Matemática, sobre discursos que movimentam ou governam práticas avaliativas de uma professora de Matemática, que resignificam a avaliação escolar e discursos que podem (ou não) direcionar práticas sociais de inclusão e exclusão na escola por meio da avaliação na sala de aula foram interrogados em um modo de suspeita: avaliação da aprendizagem? O que produz e induz na vida escolar de alunos e de uma professora de Matemática? Produz?

Esse dispositivo teórico possibilitou olharmos para as narrativas na certeza de que não partimos de conceitos determinados antecipadamente e não ‘nos preocupamos em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossos estudos, já que acreditar que eles tenham tais

propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura’ (VEIGA-NETO, 2011, p. 19). A linguagem é aqui entendida como aquela que o sujeito constrói durante toda a sua vida.

Ao falar, o homem se posiciona no mundo, significa seu lugar, sua posição para ser sujeito de uma enunciação. É por meio de construções narrativas que produz sentido à sua vida como sujeito ou como membro de uma determinada sociedade.

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

Para Foucault (2013a), interrogar discursos passa primeiro pela difícil tarefa de empreender um trabalho negativo – libertar-nos do pensamento de que o sujeito está posto, de que é produto acabado, uma vez que ‘o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes, mas ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes’<sup>5</sup> (VEIGA-NETO, 2011, p. 44).

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

---

<sup>5</sup> ‘Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso.’ (FOUCAULT, 2013a, p. 220).

São pontuações que nos levam a crer que o lugar ocupado pelas enunciações de uma professora de Matemática sobre práticas avaliativas é um lugar que pode ser ocupado por qualquer professor de Matemática, um lugar determinado, mas vazio. Isto porque a professora Ana não é dona de suas enunciações, é sujeitada a um discurso da avaliação. Interessa-nos nas ferramentas foucaultianas a possibilidade de abrir caminhos para uma crítica do currículo avaliado, uma crítica que interroga relações da avaliação da aprendizagem de alunos na escola.

### 3. Diferenças toleradas para produzir esquecimentos

Em uma aproximação com os estudos de Foucault (2013a) compreendemos que descrever os enunciados não é buscar o oculto, nem mesmo o visível construído narrativamente pela professora Ana sobre a avaliação na sala de aula, nem mesmo procurar olhar o oculto e o visível como um segredo profundo, raiz de tudo o que ‘esconde’ o enunciado, mas tentar analisar e descrever os elementos de ‘possibilidade’ (FOUCAULT, 2013a) de práticas discursivas e não-discursivas em nosso tempo, os efeitos que uma prática avaliativa produz e induz quando em movimento.

As condições de possibilidades para que a avaliação seja aceita e movimentada como uma prática pedagógica na formação de alunos no espaço escolar passa pela constituição de um regime de verdade em torno dessa prática – ‘o que é a avaliação e aquilo que ela não é’ (HADJI, 1994, p. 27) em nosso tempo. Nesse processo, o discurso ‘avaliação escolar’ socialmente aceito toma emprestado o termo ‘valor’ da prática comercial,

o valor está naquilo em que uma pessoa é digna de apreço. É também o que faz com que um objeto tenha preço, seja desejável, e possa ser digno de troca. É ainda o que fundamenta a qualidade de um objeto ou de um comportamento particular (por referência a uma norma ideal). E é, finalmente, a medida particular de uma grandeza variável. A noção mistura o quantitativo (medida) e o qualitativo (norma ideal); o real (o universo dos objetos) e o ideal; a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo (HADJI, 1994, p. 29).

O que implica, obrigatoriamente, no distanciamento do sujeito avaliador do objeto a ser avaliado – o aluno – para tentar aproximar aquilo que ‘é’ o conhecimento do aluno (o real) daquilo considerado e desejado como ideal, como conhecimento digno de apreço pela sua valorização no mundo social. Os regimes de verdades considerados como conhecimentos ideais constituem ideias de referência, em nome das quais é possível dizer o que devem aprender e saber os alunos na escola e ‘o que’ a professora deve avaliar.

A avaliação é então, nada mais do que uma ação relacional entre o conhecimento do aluno e o que é esperado como modelo ideal. A escola, nesse contexto, pode ser compreendida como um processo de transformação de alunos (enquanto objetos), em uma representação normalizada de um ideal. A avaliação se torna o juízo de valor que determina o quanto os objetos se aproximaram do ideal e o quanto ainda lhes falta. Uma forma de administrar a vida dos indivíduos por meio de um saber que deve ser conhecido e por isso, governável.

Para Foucault (2013b) governar ações de indivíduos e sujeitos pode ser como certa ‘economia política’ do corpo, o que se exige do corpo ‘está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais’ (p. 28). Assim, a avaliação é uma resposta *do quanto o aluno sabe*, do que deve aprender na escola de um currículo institucionalizado por regimes de poder que o normalizam e que esperam que sejam cumpridos por todos na escola. *E se você perguntar onde que fica essa escola? Em qualquer lugar... O país é assim, é a sociedade...* E, por isso, uma professora de Matemática espera que seus alunos vejam o que erraram, para que possam ser corrigidos, *mas quando eles ficam mais velhos dão menos importância à cerimônia da avaliação.*

O currículo ideal observado nas avaliações de alunos em escolas particulares classifica os melhores, aqueles que respondem aos sinais de uma economia do corpo satisfatoriamente, mas alunos de escola pública se justificam:

*professora eu vou passar de ano, no final eu passo de ano... Ele sabe que isso vai acontecer. São “setas” de vários lados ali: tem a vidinha dele, o lugar onde ele mora, a comunidade onde ele mora, tem a sociedade que ele faz parte... Ele não enxerga o estudo como uma saída bacana para tudo isso. Eu tento convencê-los disso... Essa é a minha intervenção. Eu procuro... Tento convencê-los de que o estudo vai deixar a vida deles muito boa e que eles têm que acreditar nisso. [Professora Ana, 21 de mar. de 2014].*

Apesar de as diferenças provocarem revoltas e indignações na professora Ana, alunos de escolas públicas são também instrumentos políticos organizados, calculados e utilizados nas pressões da máquina econômica, pois ‘como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição’ (FOUCAULT, 2013b, p. 29). Também alunos de escolas particulares e mesmo professores de Matemática estão ligados à utilização econômica para uma força de produção em que ‘o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso’ (ib., p. 29). Nesse sistema a avaliação funciona como um ‘saber’ para

regular ações do corpo e não está ligada, necessariamente, ao funcionamento do mercado de trabalho, mas à uma tecnologia política do corpo:

*se eu pudesse faria só uma avaliação para registro, pelo menos, mas, por exemplo, eu já fiz sete avaliações no bimestre! Funciona mais do que se eu fizer só uma, sabe por quê? Porque os alunos ficam sabendo o que precisam estudar. É como já disse – Quero que eles vejam a importância disso. Se o aluno é desinteressado para ele não importa, para o interessado em aprender importa e eu tenho que me importar com esse que quer aprender. [Professora Ana, 21 de mar. de 2014].*

É assim que professores podem designar a avaliação como um mecanismo auxiliar da aprendizagem de alunos na escola, ainda que movimente mecanismos de exclusão social. A avaliação como uma tecnologia política é que pode assegurar a uma professora de Matemática compor narrativas sem ligações com a aprendizagem de alunos, *sei que envolve a família, que envolve a cultura da família, o problema social e financeiro da família*, uma dualidade observada nas narrativas da professora Ana com alunos de escolas públicas e alunos de escolas privadas em suas condições particulares de aprendizagem.

Nesse contexto é que podemos dizer que a avaliação na sala de aula é utilizada e valorizada por uma escola que impõe suas maneiras de agir sobre alunos e a professora, mas a própria avaliação da aprendizagem é subvertida pelos seus mecanismos de efeitos: o quanto interfere na vida escolar e social de alunos em formação, situando-a em um nível diferente daqueles que se propõe no discurso ‘avaliação da aprendizagem’ – ‘avaliar é interrogar e interrogar-se’ (ESTEBAN, 2008), um movimento que considera a construção do conhecimento pelo aluno como sendo uma ação permanente.

São os mecanismos de efeitos da avaliação que a configuram ‘de alguma maneira em uma microfísica do poder’ (FOUCAULT, 2013b, p. 29), posta em jogo por políticas neoliberais e pela escola como ‘aparelhos e instituições’ que a regulam, mas que se posicionam entre esses funcionamentos e os alunos com sua materialidade e sua força. Os efeitos de poder exercidos na avaliação são desta forma, utilizados como uma estratégia e seus efeitos de dominação, como manobras da racionalidade neoliberal para regular, por exemplo, vagas em instituições de ensino superior no Brasil e avaliar a qualidade do ensino de escolas públicas por meio de avaliações externas – mais um mecanismo de ajustes de capacidades sociais. Suas táticas e técnicas podem interferir no funcionamento de redes de ensino e no processo de avaliar alunos em uma rede de relações tensas, sempre em movimento. Seria, para Foucault (2013b), um ‘privilégio’ se pudessemos deter os efeitos de poder da avaliação sobre os alunos e professores na escola e em suas vidas fora e depois da escola.

Assim, a avaliação de alunos no espaço escolar se exerce, mais do que se institui, e também ‘não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de um conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados’ (FOUCAULT, 2013b, p. 29). É assim que a avaliação na escola pode ser pensada como uma microfísica de um exercício de poder, que ‘não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação’ (ib., p. 29) aos alunos e a professora, mas passa por eles, apoia-se neles, do mesmo modo em que esses sujeitos, em sua luta contra os efeitos da avaliação na sala de aula, ‘apoiam-se por sua vez nos pontos em que eles os alcançam’ (ib., p. 29):

*aluno funciona com nota e se ele imaginar que vai ganhar meio ponto na outra prova, mesmo que na média não chegue a um centésimo e não mude nada na vida dele, mas se você falar que vai dar meio ponto na próxima prova para quem fizer as atividades aqui na sala – Vou dar cinco exercícios, cada um valendo um décimo. Não posso fazer isso! Mas eu sempre dou um jeito de fazer... Até por que é um quadrado – você tem que fazer isso, isso... e isso... e você tem que fazer! Por que vai que você faz uma coisa dessas e dá uma coisa errada e depois o aluno não consegue... por que aluno também é assim, quando ele vai mal o culpado é você. [Professora Ana, 21 de mar. de 2014].*

Significa que a avaliação, como prática movimentada por professores de Matemática, consolida-se na sociedade escolar e na sala de aula, para além de relações do Estado com os sujeitos ou na fronteira de classes: alunos de escolas públicas e alunos de escolas privadas. Articula-se em suas especificidades, mecanismos e modalidades de exclusão – a avaliação, como instrumento de exclusão de corpos, de gestos e de comportamentos – em comparação a um parâmetro tido como ideal. Exclui uns em detrimento de outros, em diferentes redes de ensino e também na própria rede de ensino (pública e privada), à medida que esses se apoiam nas penalidades da avaliação que os alcança. No entanto, é mais fácil quando a criança entra na escola, pois *a criança se assusta*, alunos maiores se apoiam na certeza de que no final do ano serão aprovados, ainda que não tenham atingido os parâmetros de aprendizagem tomados como ideal. Cabe aos professores *convencê-los de que o estudo vai deixar a vida deles muito boa e que eles têm que acreditar nisso*.

O exercício de pensar a avaliação da aprendizagem na sala de aula, como uma microfísica de relações de poder pressupõe considerá-la como ponto de apoio para sustentar outras relações de poder e de saber, que investem em uma professora e seus alunos e os submetem fazendo deles objetos de saber. Trata-se de alimentar dualidades sociais, de ensinar os sujeitos objetos nesse saber de que a avaliação é assim mesmo, que professores estão *sempre dentro daquele quadrado do colégio*. Um pensamento que autoriza sustentar um ritual

de dualidade e imaginar *que o mundo do aluno é tão pequenininho e na escola pública fica muito menor esse mundo*. Um movimento empreendido não para afetar uma relação de poder soberano do discurso da avaliação e de políticas públicas do bloco educacional, mas para marcar aqueles que são submetidos a ele, para que possam alimentar e acreditar que essa “realidade” existe para assim produzi-la permanentemente, na superfície da sala de aula e da sociedade (FOUCAULT, 2013b).

São as certezas nessas ‘verdades-referências’ (ib., 2013b) construídas sobre a escola, os alunos, os interesses pessoais pela aprendizagem matemática, as instituições de ensino e as diferenças sociais utilizadas como fatores determinantes de possibilidades de aprendizagens que alunos e uma professora de Matemática ‘reconduz e reforça os efeitos de poder’ (ib., 2013b, p. 32), demarcando seus sujeitos como instrumentos e vetores para sua existência material pela prática da avaliação, como microfísica de relações de poder.

Uma luta contra as relações exercidas pelo micropoder da avaliação na sala de aula não pode ser empreendida como meio de obter uma nova forma de controle, de inversão de poderes ou papéis entre alunos de escolas públicas e particulares, nem mesmo pela negação de instituições escolares ou, ainda, uma nova forma de constituí-las, pois produziriam novas formas de exclusão. Não há outra forma de luta senão pelos efeitos induzidos pela avaliação na sala de aula, pelas marcas de exclusão na formação que a escola impõe a alunos e professores no espaço escolar, como também pelos seus efeitos que induz e produz na formação para a vida em sociedade.

Não se trata de imaginar que só será possível empreender uma forma mais democrática de avaliar aprendizagens de alunos no espaço escolar se relações de poder da avaliação da aprendizagem forem suspensas da sala de aula. Renunciar à ideia de que um ‘saber’ da avaliação de aprendizagens poderá ser movimentado de forma mais democrática, fora dos limites de relações de poder, é dizer que exercícios de poder também produzem saber, que sustentam uma estreita relação de dependência,

que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2013b, p. 30).

Assim, não é a atividade da professora Ana como sujeito do conhecimento ‘avaliação da aprendizagem’ que produz um saber para aproximar-se ou distanciar-se de implicações de relações exercidas pelo micropoder da avaliação, mas ‘os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento’ (ib., p.30). Analisar um investimento de uma micropolítica da avaliação na sala de aula pressupõe renunciar a oposições de um modelo de aluno de escolas públicas e particulares, de líderes e de liderados, de dominantes e de dominados ou ainda, modelos implicados na conquista pessoal. Do ponto de vista do saber, que se renuncie à oposição de alunos entre ‘interessados’ e ‘desinteressados’, entre os mais ‘fortes’ e os mais ‘fracos’ em relação aos conhecimentos, entre as ‘melhores turmas’ e as ‘piores turmas’, entre tantos outros binarismos. São as oposições discursivas que ajudam a movimentar e alimentar regimes de verdades constituídos para sustentar processos de inclusão e exclusão na escola.

Nesse contexto, a cultura avaliada na escola nem é dominante nem dominada, é uma tecnologia programada para a produção e reprodução de uma engrenagem que dá lugar a ‘avaliação da aprendizagem’ como ‘realidade-referência’ da ação escolar. Talvez por isso, uma professora de Matemática não consiga imaginar a escola sem avaliação, pois *o professor tem que ter um documento, nunca eu trabalhei que não tivesse esse documento. Por que é um documento*, ainda que classifique e hierarquize alunos em um sistema de oposições. É a avaliação que determina o quanto cada aluno sabe e onde ele ainda precisa melhorar no processo de treinamento matemático da escola,

é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2013b, p.183).

A avaliação como uma tecnologia na qual se observa cada aluno como um caso, comparando-o e expondo-o a todos os outros casos analisados e registrados, uma técnica de controle e também um método de dominação. Um sistema pensado para que ninguém consiga imaginar-se fora dele, em qualquer tipo de instituição pública ou particular, mesmo que *se fosse livre essa avaliação, se a decisão fosse minha, acho que eu não conseguiria dar uma nota sem provas.*

A avaliação tomada como uma realidade-referência é que fabrica excluídos e incluídos, um micropoder da escola que produz realidades excludentes, produz campos de objetos válidos como a prova e rituais de verdades: *o que eu posso fazer são mais exercícios,*

*levar para casa para corrigir e devolver para eles. De alguma forma é uma maneira de sair do sistema.* O indivíduo e o seu conhecimento originam-se dessa produção (FOUCAULT, 2013b), o que implica dizer que produzimos indivíduos e processos de exclusão social pela avaliação tomada com realidade-referência da escola.

#### **4. Esquecimentos: um currículo avaliado**

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

A sutileza dessa disputa vem de como se dão essas imposições na escola e em uma articulação com discursividades fora da escola: melhores condições de trabalho, a escola vai proporcionar uma vida melhor, entre tantos outros. Um movimento para a formação de alunos que busca atender uma produção social que classifica e hierarquiza. Um movimento que produz exclusão no interior de um discurso da inclusão em que utiliza, silenciosamente, tecnologias políticas do corpo, para regular e produzir pelo olhar criterioso de um sujeito avaliador, esquecimentos – aqueles que atribuem importância aos estudos, daqueles que não atribuem; aqueles que terão melhores condições de vida, daqueles que não terão. A escola produz diferenças para produzir esquecimentos e um instrumento utilizado como ferramenta é a avaliação da aprendizagem.

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

A escola entra, assim, em um descompasso com o discurso que a institui socialmente como lugar de inclusão quando movimenta práticas de esquecimentos pelo currículo avaliado.

Como bem disse Foucault, ‘nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso’ (1995, p. 256) – quais são os esquecimentos que produzimos em uma prática avaliativa?

## 5. Referências

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: DPet *alli*, 2008, p. 7-24.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-256.

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

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto editora, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 256-258.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia-netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluicy Alves, (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 111-132.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros. **Narrativas de uma Professora de Matemática: uma construção de significados sobre avaliação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

**GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática**. Disponível em: <<http://www.gpcem.com.br/>>.