



20(2): 47-59
jul./dez. 1995

CURRÍCULO E POLÍTICA CULTURAL DA AVALIAÇÃO

Sandra Mara Corazza

RESUMO - *Currículo e Política Cultural da Avaliação.* A partir da perspectiva foucaultiana e dos Estudos Culturais, este trabalho realiza uma aplicação específica das relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder, pela análise do dispositivo avaliativo de Pareceres Descritivos produzidos em uma escola de 1º Grau, descrevendo suas funções estratégicas para a política cultural da infância-escolar e dos saberes escolares. Indica algumas conclusões que permitam suspender tal dispositivo de política cultural escolar, a fim de exercitar um questionamento permanente dos sistemas de pensamento e das formas problemáticas da experiência social em que nos encontramos.
Palavras-chave: *currículo, cultura, conhecimento, identidade, poder.*

ABSTRACT - *Curriculum and Cultural Policy of Evaluation.* Based on the foucaultian perspective and cultural studies, this paper specifically applies relations between curriculum, culture, school knowledge, identity and power, by analysis of the evaluation mechanism of descriptive expert opinions produced at an elementary school, describing their strategic functions in the cultural policy of school-childhood and school knowledge. It presents several conclusions which allow one to suspend this school cultural policy mechanism so as to permanently question the thought systems and problem forms of social experience in which we find ourselves.

Key-words: *curriculum, culture, knowledge, identity, power.*

A avaliação vem sendo tratada, por alguns segmentos da teorização educacional, como uma questão meramente didática, técnica, cognitiva ou atitudinal; ou então, por uma abordagem mais crítica, como uma genérica corporificação do poder¹ exercido pela escola e pelas/os professoras/es sobre as/os alunas/os. Neste trabalho, propus-me a realizar uma aplicação específica das relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder², que permitisse inclinar tais tratamentos consagrados pelo discurso pedagógico corrente acerca da avaliação. Para isto, propus-me a selecionar, dentre a maquinaria escolar de uma instituição determinada, um dos dispositivos avaliativos operantes e, ao analisá-lo, descrever suas funções estratégicas no processo de regulação moral, em direção à constituição de identidades dos grupos sociais e dos sujeitos particulares, com efeitos culturais homogeneizadores e, por isso mesmo, discriminatórios e excludentes.

Com tais propósitos, cheguei aos assim chamados “Pareceres Descritivos”, que, como se sabe, são largamente utilizados na prática avaliativa das instituições educacionais brasileiras. Se caracterizados de forma breve, consistem em uma ficha individual, preenchida com dados sobre o desempenho escolar de cada aluno e aluna. Não são considerados “instrumentos de avaliação” (como as provas, testes, exames), mas alinham-se na mesma categoria do Boletim Escolar, isto é, como “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação”, podendo fazer parte do próprio texto do boletim, ou vir anexados a ele, em uma folha à parte. Assim, são documentos que têm por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar e registrar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem da criança.

A teoria escolanovista foi a primeira a modificar os procedimentos avaliativos da dita “escola tradicional”, deslocando-os da evocação dos conhecimentos memorizados, realizada através de interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos, para a auto-avaliação e a observação do comportamento do aluno. Eleitos como documentos privilegiados para expressar os resultados obtidos pela aplicação de tais instrumentos, os Pareceres Descritivos vêm, desde então, sendo legitimados no campo educacional, como bastante avançados em relação à “cruza impiedosa” das notas e mesmo dos conceitos, pelo fato de promoverem uma avaliação mais humanizada e humanizadora, realizada sobre um harmônico processo educativo, ambos adequados ao “verdadeiro desenvolvimento” daquela criança, conhecida através da observação e da auto-avaliação. Dir-se-ia que, tanto os pareceres, quanto seus correlatos, a observação e a auto-avaliação³, são instrumentos bastante “inocentes” e “bem intencionados”, pois em que consistem — conforme nos ensina a literatura didática brasileira — nada mais é do que conhecer, fazer conhecer(-se), dar a conhecer aquela criança para que, embasada neste “conhecimento”⁴, a escola mais bem possa educá-la.

Essas são evidências, facilmente encontráveis, das quais necessitamos fazer

uma análise crítica mais contundente que possa, no mínimo, dissipar a insistente familiaridade com que vimos realizando este tipo de prática no espaço institucional da escola. Em tal direção, a questão que deve me ocupar neste trabalho consiste numa reproblemática dessas mesmas evidências, de seus postulados, dos hábitos, das maneiras de fazer e de pensar esses pareceres, bem como de seus efeitos. Por isso, diz respeito a uma reinterrogação das “coisas ditas” em tal tipo de escrita e suas disposições próprias, leis de construção, regras de formação e condições de existência. Trata-se de verificar as “verdades” ali enunciadas, tanto no que se refere às características da infância-escolar, quanto àquelas do currículo praticado nas salas de aula e comunicadas aos pais/mães, familiares, crianças. Verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança-de-escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo como parâmetros para julgar o que seja uma boa ou uma má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto, verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais.

Este trabalho assume uma perspectiva inspirada na produção do filósofo francês Michel Foucault e seus derivativos para o campo da Teoria Crítica do Currículo e lança, dentro destas significações, alguns “olhares” aos Pareceres Descritivos objetivando sua desnaturalização, ao focá-los: a) como uma importante estratégia da política cultural da escola, nos domínios de produção-controle-dominância da infância-escolar e do currículo praticado na educação dessas mesmas crianças; b) como uma prática pedagógica de regulação moral, que constitui ou transforma a experiência que as crianças têm de si e que, portanto, torna-se uma exemplaridade das relações entre currículo, identidade e poder. Está constituído por três partes, relacionadas entre si pela perspectiva foucaultiana dos saberes, dos poderes e dos modos de ser pedagógicos. Na primeira, examinarei as tipificações integrantes dos pareceres, na prática pedagógica de uma escola⁵ estadual da periferia urbana de Porto Alegre, identificando seus elementos de política cultural para a constituição da infância-escolar. Na segunda parte, investigarei as montagens dos saberes escolares, para ver o que deles efetivamente é “comunicado” neste tipo de documento e seus efeitos para a política curricular da escola. Por último, indicarei alguns pontos que permitam suspender o julgamento pedagógico corrente sobre os pareceres e, assim fazendo, pensar algo um pouco diferente deles, ou seja, pensar o que ainda não é, embora seja possível pensá-lo.

Política Cultural da Infância-Escolar

Talvez, em nenhum outro domínio da prática escolar, a política cultural para a constituição da infância-escolar contemporânea possa estar tão explicitamente demonstrada e operante quanto no sistema de elaboração e divulgação dos pareceres. Pois, onde encontrar outro dispositivo escolar-cultural, a tal ponto

eficiente e eficaz, que, quase ao mesmo tempo, consiga: a) enunciar o que é e o que deve ser um sujeito (e, portanto, também o que ele não é, nem deve ser); b) cuja ressonância seja tão diretamente imediata no grupo social e no próprio sujeito “descrito”; c) estar fortalecida por padrões absolutos de notas e conceitos, acrescidos do julgamento de aprovado/reprovado, que apontam para os destinos sociais daquele mesmo sujeito?

Em função da perspectiva adotada neste trabalho, considero os pareceres, não como textos “descritivos”, mas em seu duplo, isto é, como textos “prescritivos”, seguindo a conceptualização de Foucault (1984): “textos que, qualquer que seja sua forma [...], têm como objetivo principal propor regras de conduta. [...] que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém” (ib., p.16). Numa transposição (parcial) do sentido dado pelo filósofo a tais “textos operadores”, os pareceres podem então ser entendidos como “textos práticos”⁶ que são, eles próprios, objetos de prática, na medida em que são escritos para serem lidos, aprendidos, utilizados, não para serem postos à prova (como aqueles da cultura grega clássica, estudados por Foucault), mas para que suas regras sejam seguidas. Textos que, no final das contas, constituem um “catálogo escolar” das condutas cotidianas morais, requeridas e exigidas pela instituição educacional. Mas, quais serão os itens e as tipificações integrantes deste “catálogo”, legitimado instrumento, dentre outros, da tecnologia escolar moderna para a constituição das subjetividades e das práticas culturais?

Tomando a especificidade de uma instituição escolar⁷, nela analisei 137 Pareceres Descritivos, sendo 84 de quatro turmas de 1ª série e 53 de duas turmas de 2ª série⁸. Tais documentos foram produzidos durante os anos letivos de 1993 e 1994, nos seguintes momentos do calendário escolar: ao final dos dois anos letivos -a) antes da Recuperação Terapêutica, para alunas/os aprovadas/os sem RT; b) após o período de Recuperação Terapêutica; e, c) após a Prova de Recuperação Terapêutica, realizada em março do ano subsequente ao término do ano letivo regular, para as crianças não aprovadas na primeira RT.

Numa primeira mirada, constatamos que as “descrições” das crianças feitas pelas professoras são produzidas em uma linguagem: a) “técnico-científica”, utilizando conceitos e termos acessíveis apenas aos profissionais da área, como, por exemplo: *O aluno tem dificuldade na vinculação fonema x grafema; Em fase de transição do nível silábico para o alfabético*; b) constituída por expressões da “tradição” pedagógica relativas a habilidades predominantemente escolares, tais como: *Separar, com um traço, um exercício do outro; Colocar a data no caderno*; c) carregada de termos “neutros”, em que a criança é classificada em comparação com um padrão genérico estabelecido para a turma, tais como os seguintes: *Ótimo; Muito bom; Muito regular*; d) marcadamente progressivista, pressupondo “etapas” ou “níveis” que foram ou devem ser cumpridos: *Progrediu muito; Avançou bastante; Cresceu muito em maturidade*; Apresentou um grande *desenvolvimento*; ou então, no sentido indesejável: *Está*

muito defasada; O aluno teve poucos avanços.

Em relação às tipificações acerca do sujeito que cada criança é ou está se tornando, encontra-se uma bem organizada Ontologia Escolar, constituída por atributos que enquadram cada um daqueles sujeitos em uma determinada classificação. Este sistema apresenta-se estruturado em duas direções, quais sejam, aquela que se refere a qualidades morais e a outra relativa à aquisição de habilidades escolares. Assim, as professoras utilizam dois conjuntos de categorizações, que aparecem como um conjunto “positivo” e outro “negativo”, em função da conformidade, ou não, daquelas qualidades/habilidades a um padrão cultural escolar estabelecido como suporte para tais enquadramentos. Também foi possível identificar, em tal sistema, um conjunto de atributos positivos diferenciados, quer se trate de meninas ou de meninos, classificados em função da “natureza” de cada gênero produzida por padrões culturais claramente sexistas. No conjunto positivo das qualidades ou habilidades atribuídas às meninas, aparecem termos que expressam bem conhecidas “características” femininas “adaptativas” e “sentimentais”, tais como: *delicada, atenciosa, simpática, alegre, espontânea, esforçada, organizada, atenta, interessada, caprichosa, afetiva, dócil, colaboradora, benquista, prestativa*. Para os meninos, no conjunto positivo, aparecem termos bem mais “ativos” e “cerebrais”, como: *inteligente, independente, confiante em si mesmo, decidido, criativo, responsável, grande raciocínio, temperamento forte, líder frente ao grupo*.

Já nos conjuntos negativos de qualidades indesejáveis, não foram encontradas diferenças substanciais entre aquelas indicadas para as meninas e os meninos, o que pode configurar a situação de que, neste domínio, o que vale são as normas e as regras estabelecidas pela escola quanto ao tipo de aluna/o “ideal”, montagem que sobrepujaria àquela das questões relativas às diferenças e assimetrias entre os gêneros. Mesmo assim, as professoras constituem o conjunto negativo das meninas, como que se ressentindo da falta daquelas qualidades positivas mais “adaptativas” e “sentimentais” que esperariam que uma aluna tivesse, ou então que esta não tem no mesmo grau do que outra positivamente enquadrada, quais sejam: *tímida, distraída, muito lenta, retraída, insegura, carente*; ou mesmo, que uma aluna possa ter em exagero, aproximando-se então das qualidades julgadas como positivas para os meninos: *agitada, irritada, desconhece limites, desorganizada, não é compreensiva, quando contrariada*. O conjunto negativo de qualidades dos meninos repete algumas das expressões usadas para as meninas, como *cansado, lento, distraído, desinteressado, carente, preguiçoso*; porém, indica características ativas que foram ou estão sendo apresentadas em excesso: *conversador, resistente, brabo, agressivo, personalidade difícil, desorganizado, «invocado»*.

As “prescrições” explícitas feitas pelas professoras às crianças utilizam os seguintes termos: *aconselho, sugiro, precisa, procura, continua, necessita e deve* (palavra presente em maior número de pareceres). Referem-se às ações a

serem realizadas pelas crianças (e também pelos familiares), em suas casas, nas aulas e nas férias e versam sobre: a) conhecimentos escolares - *Necessita atentar-se para a letra maiúscula, quando necessário a pontuação*; b) habilidades escolares - *Deve escrever com a letra um pouco maior*; c) atitudes na aula - *Procura chegar mais cedo e concentrar-se mais em aula, fazendo menos brincadeiras*; d) atitudes pessoais - *Deve trabalhar com mais autonomia*; e) tarefas para o/a aluno/a realizar em casa - *Procura realizar as tarefas de casa diariamente*; f) indicações de ações para os familiares - *Precisa de acompanhamento permanente em casa*; - *Deve receber mais atenção*; - *Precisa resolver problemas em casa*.

Para as/os alunas/os reprovadas/os, encontram-se indicações genéricas, como: *Deve ser acompanhada por psicóloga, porque apresenta dificuldades de aprendizagem*. Ou, então, indicações mais específicas, que se subdividem em: a) relativas aos conteúdos - *Deve reduzir sua resistência para criar textos*; e, b) áreas de comportamentos e características pessoais - *Está sempre alegre e brincalhão, até demais, o que prejudica sua aprendizagem*; *Necessita ter mais maturidade*; *O aluno é hiperativo, com pouco auto-controle*; *É rejeitada por todos os grupos de trabalho, porque não apresenta hábitos de higiene e atitudes*. Por outro lado, as professoras congratulam as crianças que obtiveram ou estão obtendo “sucesso”, ou que foram aprovadas, utilizando os seguintes complementos aos *Parabéns* - *pelo esforço, pelo empenho, pela dedicação, pelo trabalho, pelo comportamento*. Nesta situação, são frequentes as expressões: *Muito bem!*; *Continua melhorando!*; *Continua assim!*, ou então *Foi muito bom te conhecer!*

Certamente, esta escola deve ser considerada específica, tomando-se cuidado ao pretender fazer, a partir dela, generalizações sobre a política cultural da avaliação em instituições educacionais de nossos dias; embora a prática aqui descrita possa servir como exemplaridade de práticas avaliativas operadas por escolas públicas, que atendem crianças de grupos sociais em desvantagem.

Como foi possível ler na apresentação de alguns dos dados pesquisados, é fácil constatar as múltiplas formas de exercício das relações de poder-saber praticadas pelas professoras, no sentido de estruturar o campo possível das ações das crianças e também de seus familiares, e ao comunicar sua vontade de poder e de verdade⁹ sobre a infância-escolar, das seguintes maneiras: pondo a funcionar um dos dispositivos pedagógicos para a produção do que cada criança é, como deveria continuar a ser ou como deveria ser; prescrevendo o que deve ser destruído, modificado, usado nas subjetividades para que este “ser” se faça, ao indicar as muitas sujeições que devem se dar, para o funcionamento “ótimo” daquela criança no laço social (e também deste); promovendo uma experiência unitária de subjetivação que necessita ser realizada por cada criança, para ser considerada “normal” em relação a padrões comparativos, e possa acabar se “conhecendo” e “re-conhecendo” como tal, ao cabo do auto-governo de si-mesma, como todo sujeito moderno deve vir a fazer.

Assim, as relações de poder-saber, instituídas pela prática dessa avaliação normalizadora, caracterizam-se como positivas e produtivas: ao produzirem “verdades” sobre a infância-escolar, das quais as famílias e os grupos sociais vêm sendo historicamente despossuídos — em seu estatuto e legitimidade para produzir tais verdades — pela sociedade moderna tecnocapitalista, as quais passaram a ser investidas pelas/os professores/as enquanto “peritos científicos” e validadas por esta mesma sociedade e por seus dispositivos institucionais¹⁰. Nas tensões e conflitos processados na escola entre as “culturas alienígenas” dela integrantes e o tradicional monoculturalismo pedagógico, costumam ser os pais/mães das culturas em desvantagem social — e, principalmente, suas crianças — aqueles sujeitos que são assujeitados pelo estado contínuo de perícia e conhecimento profissional, produtores das avaliações das crianças. Avaliações que, em última instância, são julgamentos etnocêntricos de uma cultura dominante sobre as “outras” culturas.

Montagens dos Saberes Escolares

Ao lado dessa Ontologia Escolar, é interessante verificar quais os conhecimentos escolares que integram os pareceres, embora aí eles tenham registros marcadamente minoritários¹¹, em relação àquelas “descrições” morais. Um enfoque como este pode ajudar no processo de identificar quais conhecimentos e disciplinas efetivamente “contam” (para a escola e para as professoras), quando se trata de estabelecer julgamentos acerca da adequação, ou não, dos desempenhos e do próprio sujeito-escolar.

Em outras palavras, minha posição é a de que necessitamos, cada vez mais, no campo da Teoria Crítica de Currículo, debruçarmo-nos sobre tais documentos escolares e neles “garimpar” o que “sobrou” de todos aqueles saberes selecionados pela escola e incluídos nas listas dos Conteúdos Mínimos (por exemplo). Tal operação analítica permite que nos deparemos com os conhecimentos que, mais do que “mínimos”, são considerados “fundamentais”, quando se trata de julgar sobre as condições de um sujeito (e as de seus grupos), confrontadas com as condições catalogadas pela escola. Em meu modo de ver, os conhecimentos que “aparecem” nos pareceres ocupam um lugar muito significativo no mecanismo de política cultural da escola, pelo fato de serem apresentados aos diferentes grupos sociais como aqueles conteúdos que, caso aprendidos, tornaram possível o “sucesso” e, caso não aprendidos, determinaram o “fracasso” escolar de suas crianças, corporificando assim, para estes grupos, o “legítimo”, “mais verdadeiro” e “essencial” conhecimento escolar. Além disso (como veremos a seguir), estes conhecimentos escolares possuem uma “face” bastante conservadora e pode ser, por isso mesmo, que as crianças, grupos e famílias subordinados representem a escola sempre com a mesma “cara” (apesar dos esforços de tantos/as “teóricos/

as da aprendizagem”) e façam à esta escola recorrentes demandas para que ensine sempre determinados conteúdos.

Utilizando uma das tantas possibilidades analíticas, comparei os conhecimentos indicados nas listas dos conteúdos mínimos — elaboradas em 1993, para as 1^{as} e 2^{as} séries da escola estudada¹² —, com aqueles encontrados nos pareceres do mesmo período.

Na listagem de Língua Portuguesa, aparecia uma “forte influência das provas psicogenéticas”, manifesta em conteúdos tais como: “estudo dos nomes próprios, escrita espontânea, leitura adivinhada e/ou literal, atividades construtivas de leitura e escrita, materiais lingüísticos de diversas fontes”(Corazza, 1994a, p.18); porém, nos pareceres deste mesmo ano, a ênfase recaía sobre aquele “tipo” de conteúdos que, na primeira comparação feita (com as listas de conteúdos de 1987), haviam sido justamente excluídos, tais como: *letras maiúsculas, pontuação, caligrafia, trocas de letras, letra cursiva, correção de textos, letra inicial convencional das palavras, alfabeto em ordem e desordenado, vogais e consoantes*.

Na lista dos conteúdos de Matemática, encontravam-se registrados conhecimentos de “quantificação, lógica, topologia, tempo/espço”, os quais evidenciavam “uma acentuada influência da literatura pedagógica baseada na epistemologia genética piagetiana” (ib.,p.17); ora, nos pareceres do mesmo período, nenhum destes conhecimentos foi indicado pelas professoras, mas foram feitas referências aos seguintes: *operações e problemas matemáticos, unidades e dezenas, cálculos, multiplicação, adição com transporte, subtração com retorno*; ou seja, conteúdos que haviam sido excluídos ou que integravam, em plano secundário, aquela lista.

Entre o previsto nas listas de conteúdos e as (poucas) referências aos conhecimentos escolares indicados nos pareceres, as maiores diferenças foram localizadas em outros campos disciplinares, tais como Ciências e Estudos Sociais. Se, na listagem do primeiro campo, estavam presentes conteúdos como “homem” (sic!), ecologia, fenômenos físicos e químicos, nascimento, vida, morte, reprodução” (ib.,p.18), dos 137 pareceres, apenas três referiram-se aos seguintes conhecimentos de Ciências (sendo todos os três dirigidos a meninos): - *É muito participante das atividades relacionadas com Ciências, coletando elementos para a organização de um museu. - Participou com envolvimento das aulas de Ciências, interessado na transformação da borboleta. - Desenha muito bem a figura humana, com cabeça, tronco e membros*.

Em Estudos Sociais, tal situação é ainda mais curiosa, pois não existe nenhuma referência a qualquer conteúdo deste domínio nos pareceres, embora, naquelas mudanças de conteúdos produzidas pela escola, tenha sido a listagem mais numerosa e aquela onde podia ser notada uma grande “ênfase política”, indicada pelos seguintes conhecimentos: “histórias de vida das crianças, direitos e deveres (Estatuto da Criança e do Adolescente), organizações sociais e políticas,

fortalecimento dos grupos de trabalho na sala de aula” (ib.). No campo de Artes, encontrei apenas um parecer¹³ que dizia: *Gosta muito de desenhar, recortar e colar, dedicando várias horas a esta atividade.*

A que conclusões tais dados podem nos levar, no que se relaciona à montagem dos saberes escolares produzida pelos Pareceres Descritivos? Particularmente, neste estudo, às seguintes: a) as professoras — desta escola — valorizam e estabelecem como padrões prioritários de julgamento os atributos relativos às qualidades morais e às habilidades especificamente escolares; b) os conteúdos de Português e Matemática são os mais citados no elenco de conhecimentos escolares e, mesmo assim, estão representados por conhecimentos considerados “tradicionais”, sem que sobre eles seja possível identificar qualquer influência das “atuais” teorias (psico)pedagógicas; c) os conhecimentos de outras disciplinas, integrantes da grade curricular da escola, recebem poucas indicações ou não estão presentes; d) e, finalmente, a importância, para o estudo das relações entre currículo e poder, de que os Pareceres Descritivos (e outros documentos escolares) continuem a ser estudados, pelo valor analítico e político dessas operações, as quais podem vir a modificar algumas “evidências” pedagógicas e culturais, com as quais nos habituamos a conviver.

Outras Conclusões

Um estudo como esse requer que se escreva algumas conclusões, no caso, as que chamei de “outras”, pois que muitas já foram sendo formuladas à medida que ele se processava. Como pretendi demonstrar, os textos “prescritivos” dos pareceres ditos “descritivos” corporificam um dos tantos instrumentos políticos de discriminação cultural utilizados pela escola em sua relação com os grupos sociais, ao se atribuir a força de legislar sobre quem é incluído e quem deve ser excluído; ao fabricar identidades pessoais e sociais; ao prescrever um catálogo de regulação moral para as posições sociais e de sujeito admissíveis e inadmissíveis; ao criar e promover divisões de classe e gênero¹⁴, inferiorizando e excluindo; enfim, ao moldar a armadura da conduta cotidiana escolar e os sujeitos que devem vesti-la.

É provável que, no esforço da argumentação, este trabalho tenha atribuído uma força estratégica exagerada a uma simples folha de papel, muitas vezes preenchida com apenas meia dúzia de frases e entregue, lá de vez em quando, aos destinatários, que talvez, nem ao menos, possam compreender sua linguagem. Caso seja assim, podemos relativizar a questão dos pareceres, pensando que aquela regulação moral, aquela manufatura de identidades sociais e de subjetividades, aquela corporificação das relações de poder-saber, não são assim tão eficientes e eficazes. Porque não produzem, de fato, tudo e cada um que pretendem. Porque onde há poder, há resistências¹⁵. Ou, dito de outro modo, onde

existe garantia de efeitos, também existem móveis, transitórios, pulverizados e diferentes arranjos e distribuições das correlações de força; onde há certezas de determinados resultados, há também vicissitudes e contingências históricas e particulares, que atrapalham e mesmo fazem fracassar muitos dos resultados dados como certos.

Muitas outras coisas poderiam ser ditas, que atenuassem as funções estratégicas da avaliação sobre a constituição dos sujeitos-morais escolares. Agora, se, do mesmo lado da questão, pudermos afirmar que, lá onde conseguirmos localizar pontos de resistências, teremos também condições de descobrir suas correlatas relações de poder, a tarefa que hoje nos cabe — como intelectuais da educação desta formação histórica particular de globalização da ordem econômica capitalista, de implantação do projeto social neoliberal e dos ditames de reengenharia das instituições — não deve ser menor do que assumir as análises dos regimes de verdade pedagógicos onde estamos metidos/os, como “exageradas”, sim. Para construir outras condições de possibilidades que permitam romper com as verdades de tais regimes, principalmente porque, como afirma Silva (1995), em definitivo, “o papel da educação e do currículo não pode ser o de contribuir para a produção desse sujeito neoliberal” (ib., p.6).

Só que os atos de suspender e questionar as evidências “naturais” e “progresistas” dos Pareceres Descritivos (esta forma específica de discurso jurídico¹⁶, investido por uma avaliação entendida como “Jurisprudência Escolar”) não prometem nem asseguram, em nada, que ficaremos livres da prática pedagógica sempre atuante de classificar, controlar, regular, normalizar os corpos e almas da população infantil. Entretanto, penso que, por consequências destas “pequenas revoltas” de questionamento e suspensão ficaríamos, isto sim, finalmente mais livres para descobrir o funcionamento da política cultural da escola, que é específica e contingente. E assim procedendo, isto é, pela desmontagem — pacienciosa e analítica —, de cada peça particular da maquinaria escolar herdada e ainda ativamente produzida, conseguiríamos mostrar os efeitos — políticos, culturais, sociais, subjetivos — do que é dito, feito, pensado, sentido, em cada prática discursiva, em cada jogo de verdade e em cada verdade enunciada como verdadeira — mesmo com nossos comprometimentos, limites, insuficiências e precariedades.

Quem sabe, realizar tais esforços com base na ética como prática de si-mesmo¹⁷, abdicando minimamente do poder-saber pedagógico moderno até agora instituído sobre a infância-escolar (do qual os pareceres constituem um dispositivo), para que esta — e, por consequência nós, o sujeito contemporâneo ali narrado — consiga ser um pouco diferente do que dele foi dito/feito e para que tentemos ao menos fazer da educação que nos deram, algo diferente do que aquilo que dela resultou? Afinal, como disse Foucault (1979), não “existe sempre algo em nós que luta contra outra coisa em nós”? (ib., p.257). Desta forma, talvez consigamos exercer nossos graus de liberdade de, infindavelmente, rein-

terrogar a experiência que nos constituiu e constitui, como intelectuais da educação, exercitando a liberdade concreta de ensinar, escrever, pensar e viver no questionamento permanente dos sistemas de pensamento e das formas problemáticas da experiência educacional em que nos encontramos.

Notas

1. Por parte das pedagogias ditas “progressistas”, o poder é habitualmente significado em seu sentido jurídico, como alguma “coisa” moralmente negativa, a qual é preciso superar em direção a um fazer-dizer onde não haja nenhuma espécie de poder; ou então, como uma “coisa una”, que tais pedagogias devem ajudar a tirar de quem a possui para dá-la (ou ajudar a dar) àquelas/es que não a tem, mas deveriam tê-la. Este certamente não é o sentido dado, por este trabalho, às relações de poder.
2. Moreira e Silva (1994); Silva (1995).
3. Entendo a auto-avaliação como uma modalidade de observação, pois para que o sujeito possa se “auto-avaliar”, é preciso que ele “observe a si-mesmo”, seja em seus elementos “internos” (constituintes e constituidores de si), seja em seus aspectos “comportamentais”, isto é, tal como o si-mesmo age e se apresenta aos outros. Para uma análise mais refinada de tais operações, são imprescindíveis os trabalhos de Larrosa (1994; mimeo.).
4. Conforme trabalhei anteriormente (Corazza, 1994b, 1995a,b), o “conhecer” a criança, em verdade, implicou em produzi-la, como um objeto de discurso e como um sujeito que, por ser finalmente “conhecido”, poderia ter sua alma e corpo governados.
5. Esta escola integra o conjunto de instituições escolares “construtivistas”, estudadas em minha investigação “A Desconstrução do Construtivismo Pedagógico como Significado Transcendental do Currículo” (Corazza, 1994b), enquanto Tese de Doutorado, atualmente em realização no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentro da Linha de Pesquisa - Sociologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva.
6. Na mesma direção, embora embasado na configuração interacionista-simbólica (oposta à perspectiva foucaultiana, portanto), Woods (1979) afirma que os boletins “*estão a um passo da ação*”, pelo fato de serem predicados sobre “*princípios de seleção e de socialização*” (ib., p.172).
7. Escola já analisada por mim (Corazza, 1994), no espaço do GT Currículo, ANPED-94, em que, a partir de um enfoque derrideano, tratei de verificar as transformações construtivistas operadas no currículo das 1^{as} séries, referentes tanto à *substância* dos conhecimentos que foram oportunizados que as crianças aprendessem, quanto às *regras e procedimentos*, através dos quais tais oportunidades eram promovidas.
8. Oitenta e seis (86) pareceres escritos para meninas e cinquenta e um (51) para meninos.
9. Para Foucault (1993), a vontade de verdade moderna entrecruza-se com a vontade de poder e de saber e apóia-se “*sobre um suporte e uma distribuição institucionais*”, sendo renovada “*pela maneira como o saber é posto em ação numa sociedade, pela qual ele é valorizado, distribuído, repartido, e, de alguma maneira, atribuído*” (ib., p.5).

10. Para uma pertinente analogia entre os instrumentos da observação e os pareceres descritivos, postos a funcionar pela pedagogia moderna “científica”, e o desenvolvimento das experiências e pedagogias produtoras do poder-saber clínico, com base na existência das instituições, é fundamental consultar Foucault, 1987 (especialmente o capítulo VII, “Ver, Saber”, pp.121-139).
11. Ao menos, nos pareceres analisados neste estudo.
12. Ou seja, seis anos após esta escola haver “adotado” o construtivismo, como seu principal paradigma (psico)pedagógico. (Corazza, 1994a.)
13. Escrito para um menino, enquadrado como “negativo”, quanto às qualidades morais anteriormente indicadas.
14. E também divisões de raça, das quais infelizmente não pude tratar, neste trabalho.
15. Este “*interlocutor irreduzível*”, este “*outro termo*” das relações de poder. (Foucault, 1988a, p.92.)
16. Como Larrosa (Mimeo, p.6) caracteriza o “discurso moral”, que não é nunca descritivo e explicativo, mas sempre narrativo.
17. Especialmente, Foucault, 1984, 1988a, 1988b, 1993.

Referências Bibliográficas

- CORAZZA, Sandra M. *O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo*. Caxambu, Minas Gerais, ANPED, GT Currículo, out./1994a. Mimeo.
- _____. *A desconstrução do construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo*. PPGEDU/UFRGS, Anteprojeto de Pesquisa, Curso de Doutorado em Educação, ago./1994b. Mimeo.
- _____. Sintoma e transferência na aprendizagem. In: PMPOA/SMED-DEE/FACED/UFRGS, *Cadernos de Estudos Especializados, Série Educação Especial e Psicanálise*, Caderno IV, 1995a. No prelo.
- _____. *Relações de poder e ética na instituição escolar*. Seminário de fim de tarde das segundas-feiras, Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva. Faculdade de Educação, UFRGS, mar./1995b. Mimeo.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, v.L, n.3, jul.- set., 1988b.
- _____. *A ordem do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1993. Mimeo.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *La estructuración pedagógica del discurso moral. (Algunas notas teóricas y un experimento exploratório)*. Mimeo.

MOREIRA, Antonio F.B. e SILVA, Tomaz T.da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T.da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social*. Seminário Nacional Educação e Cidadania, SMED, Porto Alegre, mar., 1995. Mimeo.

WOODS, Peter. *The divided school*. London: Routledge & Kegan, 1979.

Sandra Mara Corazza é Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:
Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras
91.330-370 - Porto Alegre - RS