



21(1):46-70
jan./jun. 1996

OLHOS DE PODER SOBRE O CURRÍCULO

Sandra Mara Corazza

RESUMO - *Olhos de Poder sobre o Currículo.* O ensaio analisa os “olhos” sobre as crianças-de-escola, que produzem a biopolítica escolar da Modernidade. As operações textuais articulam uma análise arqueo-genealógica, ao modo foucaultiano, do conjunto interdiscursivo formado por três positivities: a pedagogia, a medicina clínica e a jurisprudência penal/normativa; descrevendo alguns dos isomorfismos que o atravessam e produzem as tecnologias avaliativas da observação, auto-avaliação e Pareceres Descritivos; estabelecendo correlações e analogias com o campo institucional da escola; os processos políticos e culturais; e os exercícios de poder-saber e verdade para a prática curricular, as crianças e seus grupos sociais.

Palavras-chave: *currículo, cultura, poder, identidade, infância-escolar.*

ABSTRACT - *Eyes of Power on the Curriculum.* The essay analyses the “eyes” on school-children, which produce the school biopolitics of Modernity. The textual operations articulate an archeo-genealogical analysis, in the foucaultian manner, of the interdiscursive set formed by three positivities: pedagogy, clinical medicine and the criminal/normative jurisprudence; describing some of the isomorphisms which permeate it and produce the evaluational technologies of observation, self-assessment and Descriptive Opinions; establishing correlations and analogies with the institutional field of school; political and cultural practices; and the exercises of power-knowledge and truth for the curricular practice, the children and their social groups.

Key-words: *curriculum, culture, power, identity, school-childhood.*

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” — sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos — estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras.

Este trabalho buscará dar outra visibilidade a um desses olhares — o do dispositivo¹ avaliativo dos Pareceres Descritivos —; que, como se sabe, é correntemente utilizado em instituições escolares contemporâneas e valorizado como uma forma progressista, democrática e até emancipatória de realizar o processo de avaliação das/os estudantes. Pela atribuição de tais significados, uma forma de avaliar que incluía, entre seus instrumentos, os Pareceres Descritivos costuma ser contraposta àquelas formas que deles prescindem, as quais por isto são consideradas atrasadas, repressoras, autoritárias. Este é o jeito como estamos habituadas/os a qualificar, pensar e falar dos pareceres.

A partir da perspectiva crítica pós-estruturalista, em suas contribuições para o campo da teorização curricular, constituiremos o instrumental ótico para realizar algumas operações analíticas sobre o conjunto interdiscursivo formado por três positivities, quais sejam: o discurso didático, o da medicina clínica e o discurso da jurisprudência penal. Criada esta região de interpositividade, as operações descreverão os isomorfismos que a atravessam e produzem as tecnologias avaliativas dos pareceres escritos e de suas correlatas, a observação e a auto-avaliação.

Obrigaremos tais olhares a entrar numa espécie de jogo², ao modo foucaultiano, que nos leve a: 1) estranhá-los e, por isto, desnaturalizá-los enquanto instrumentos de uma humanizada e humanizante descrição das crianças e de seus desempenhos escolares; 2) olhá-los com outros olhos, por focá-los com a lente de uma estratégica tecnologia educacional de poder, controle, regulação, normalização e disciplinamento moral da infância-escolar; 3) enunciá-los em uma linguagem, não essencializada, mas genealógica; 4) pensar em suas implicações para as atuais relações entre currículo, identidade e poder; 5) ler sua textualidade, como uma das mais discriminatórias produções culturais da biopolítica escolar; 6) reinterrogar as evidências de seus efeitos de poder e verdade para a prática curricular, as crianças e seus grupos sociais.

Mas isso é alguma coisa que este texto conseguirá, ou não, produzir em seu curso e ao seu final. Por ora, na primeira parte — *Usos e Costumes* —, iniciarei a operação por um elemento simples da prática avaliativa dos Pareceres Descritivos; isto é, por uma breve descrição de seus “usos e costumes”, investigados em escolas integrantes das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Porto Alegre.

Na segunda parte — *Continuidades Didáticas* —, indicarei um duplo seguimento: o primeiro, encontrado em uma revisão³ da literatura didática, feita

em textos integrantes de duas posições bem conhecidas das/os educadoras/es brasileiras/os — quais sejam, a Didática Tradicional e a Didática Fundamental⁴; e o segundo, referente à existência de uma linha contínua que estende as significações vistas na prática escolar pesquisada até as orientações fornecidas pelos textos didáticos.

Na terceira parte — *Ver, Saber* —, acompanharei as descrições de Foucault (1987a) acerca das experiências e pedagogias produtoras do poder—saber clínico, a fim de analisar o conjunto intertextual constituído pelas formações discursivas da medicina e da pedagogia, as quais colocam em jogo práticas análogas de “ver, saber”; redescrivendo alguns dos modos pelos quais a pedagogia moderna se apropriou e reterritorializou as positivities médicas de olhar e de produzir saber, para criar e pôr a funcionar seus dispositivos avaliativos da observação, auto—avaliação e pareceres escritos.

Na parte intitulada — *Penalização Normativa* —, estabecerei correlações entre a forma de penalização normativa moderna (Foucault, 1987b) e a avaliação escolar, articulando esta região de interpositividade com a terceira, das formações clínicas; para mostrar as regularidades discursivas e não-discursivas que constituíram algumas das atuais tecnologias escolares de normalização, ou seja, as mesmas que estabelecem as relações de força de uma criança-estudante consigo mesma.

Finalmente, em *Olhos inocentes? Só se forem os nossos.* —, desde as pequenas rupturas óticas das partes anteriores, indagarei sobre o porquê de tudo isso, para suspender as costumeiras significações e práticas pedagógicas dos Pareceres Descritivos; e, ao ir fazendo assim, prosseguir olhando e dizendo algo um pouco diferente acerca do poder produtivo desses “olhos”, que insistem em se manter espichados sobre o currículo da educação de crianças.

Usos e Costumes

Para uma breve descrição dos Pareceres Descritivos, é suficiente dizer que tais documentos escolares consistem em uma ficha individual, preenchida pelas/os professoras/es, com dados acerca do desempenho escolar de cada aluno e aluna, em um determinado período letivo.

No discurso pedagógico escolar (ao menos naquele investigado), os pareceres não são considerados em si mesmos enquanto “instrumentos de avaliação” — tais como as provas, testes, exames —, já que não são eles que servem para avaliar as crianças; em vez disto, são classificados na mesma categoria do Boletim Escolar enquanto “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 significados e praticados pelas escolas e professoras/es como

um instrumento a ser utilizado, somente após a realização de todo processo de avaliação, feito por meio de outros instrumentos que não eles próprios. Seu propósito declarado é o de comunicar — aos pais/mães ou responsáveis pela criança e, em algumas escolas, à própria criança e também à equipe diretiva — os progressos e as dificuldades individuais, fornecer sugestões de como melhorar, bem como apontar os resultados parciais/finais do processo de aprendizagem.

Porém, encontramos a implementação de alguns mecanismos utilizados durante o processo avaliativo, que apenas funcionam porque a adoção dos pareceres assim o exige, tais como: a) auto-avaliações e registros descritivos feitos pelas/os alunas/os sobre seus desempenhos; b) anotações sistemáticas — diárias, semanais e mensais — feitas pelas professoras em seus Diários de Classe, onde registram observações sobre si próprias e sobre as crianças; c) escrita de pareceres, parciais ou finais, realizados por pais, mães, familiares e responsáveis pelos/as alunos/a; d) fichas escritas para reuniões pedagógicas (ou escritas durante sua realização), contendo apontamentos sobre o trabalho de sala de aula e sobre a turma.

Deste modo, a utilização dos Pareceres Descritivos — alegadamente um mero instrumento de expressão/comunicação dos resultados da avaliação —, provoca modificações concretas no tipo e na forma de avaliação escolar, e não somente “expressa” ou “comunica” os resultados obtidos por outros mecanismos. Em sua materialidade escolar, os pareceres não expressam nem comunicam, mas ativamente produzem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação e procedimentos de objetificação.

Costumam ser escritos individualmente pela professora responsável por cada turma; ou então ser produzidos nos Conselhos de Classe, naquelas escolas que mantém esta instância avaliativa para turmas unidocentes (reunindo professoras/es dos setores administrativo, pedagógico e as professoras de uma mesma série); bem como na situação de atendimento pluridocente a uma mesma turma do Currículo por Atividades, como encontramos nas 4^{as} séries do I Grau⁵.

Em algumas escolas, o conteúdo do que aparece escrito nos Pareceres Descritivos fica exclusivamente a critério da professora de classe; em outras, a supervisora e a orientadora educacional fornecem orientações gerais sobre sua elaboração, apontando a necessidade de que os pareceres estejam em consonância com os objetivos e conteúdos mínimos estabelecidos nos planos de ensino, ou com aqueles efetivamente trabalhados em aula. As professoras creditam⁶ como imprescindível a realização de registros continuados das ocorrências em sala de aula e dos comportamentos individuais das crianças, para que de tal acúmulo — gradual, constante, cumulativo e, de preferência, cooperativo — possam retirar evidências que as dotem de “condições ótimas” para descrever o “verdadeiro” desempenho escolar de cada aluna/o⁷.

Foram encontrados dois tipos de “agendas ocultas”⁸ a serem seguidas no

momento de escrever os pareceres: 1) as do primeiro tipo são as agendas de produção recente feita pelas próprias professoras, ou de modo solitário, por cada uma; ou em reuniões de classes paralelas, nas escolas que mantêm atendimento pluridocente e nas que implementam um trabalho pedagógico organizado e sistemático; 2) as do segundo tipo consistem em “fichas padronizadas” (já amarelecidas), integradas por itens de condutas e comportamentos observáveis, cuja gênese reconhecida data do período tecnicista dos anos setenta, mas que ainda mantêm plena vigência e legitimidade como guias de avaliação, embora não tenham sido objeto de análise recente pelas professoras.

Tanto num, quanto noutro tipo, os itens referem-se a: responsabilidade; cuidado com a aparência e com o material escolar; relações com colegas e professora; pontualidade e assiduidade; aproveitamento nas disciplinas/áreas de conhecimento; participação nas aulas; desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor; hábitos de higiene. Orientando-se por estas agendas ocultas, as professoras encontram ali sugestões de áreas ou de comportamentos a serem observados, e mesmo modelos de frases padronizadas, que as auxiliam na descrição da criança e de seu rendimento.

A elaboração dos pareceres pelas professoras e sua posterior entrega aos familiares e responsáveis seguem a periodicidade escolar bimestral⁹. Estes escritos acompanham as notas ou conceitos e mesmo os substituem, como é o caso das duas primeiras séries do I Grau, no Rio Grande do Sul, em que as escolas, se assim decidirem, solicitam autorização à Secretaria Estadual de Educação¹⁰, ficando liberadas para emitir apenas Pareceres Descritivos durante o ano letivo e, ao final deste, indicar se a/o aluna/o foi Aprovado ou Reprovado, sem necessidade de expressar os resultados da avaliação através de Notas ou Conceitos, obrigatórios para as outras séries do sistema de ensino.

As professoras das Séries Iniciais consideram os pareceres como bastante avançados em comparação com os impiedosos números das notas, e mesmo em relação às precariedades discriminativas dos conceitos; e as escolas, que trabalham com os pareceres (ao invés de com notas ou conceitos, ou que os fazem acompanhar de pareceres), são também consideradas bastante avançadas — e até mesmo dignas de serem incluídas na categoria de “escolas cidadãs” —, no que se refere à democratização de seu processo avaliativo.

Foi referido pelas professoras que, nos cursos de formação por elas realizados, seja nas faculdades de educação ou nas escolas de magistério, os pareceres escritos eram utilizados para descrever o desempenho de suas/seus professoras/es, a avaliação da disciplina, ou o seu próprio aproveitamento. Com este exercício, acreditavam — elas próprias e as/os professoras/es — que as/os futuras/os educadoras/es incorporariam tal instrumento em sua prática pedagógica, aperfeiçoando-o e democratizando-o sempre mais.

Essas são evidências facilmente encontráveis em escolas alinhadas no campo das pedagogias ditas progressistas; evidências das quais temos nos ocupado

muito pouco, deixando de realizar uma análise crítica diferenciada que possa, no mínimo, dissipar a insistente familiaridade com que este tipo de prática vem sendo realizado no espaço institucional da educação escolarizada.

Mas, e no discurso didático, legitimado pela comunidade científica educacional, o que é dito em relação aos Pareceres Descritivos? Haverá aí alguma dissonância, rupturas, descontinuidades? Ou os “usos e costumes” falados nas escolas pesquisadas podem ser homologados com tal discurso? Ainda mais: dentro deste mesmo discurso, é possível constatar diferenças entre os textos de uma didática tradicional e aqueles de uma outra, que põs a primeira em questão? A busca de alguma resposta a estas perguntas constitui nosso próximo lance.

Continuidades Didáticas

Se percorrermos o tema da Avaliação — tal como aparece na literatura didática brasileira dos últimos trinta ou quarenta anos —, encontraremos, além das provas e dos testes (em suas diversas formas), outros instrumentos e técnicas de avaliação, tais como observação, auto-avaliação, entrevista, estudo de caso, questionário, sociometria, anedotário, sistema de categorias, fichas padronizadas.

Destes instrumentos, para analisar, em seu entrecruzamento com os Pareceres Descritivos, destaquei a “observação continuada do desempenho da criança pela professora” e a “auto-avaliação”, em função da frequência com que, de forma alinhada, costumam estar presentes, tanto nos textos didáticos quanto na prática pedagógica escolar; bem como pelas indicações encontradas, em ambos os domínios, de que estes constituem os dois instrumentos imprescindíveis para uma adequada e correta produção dos pareceres.

Conforme Pura Martins (1989), foi a teoria da Escola Nova aquela que modificou os procedimentos avaliativos da 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” (ib., p.56).

Nesta direção, com base no paradigma tecnicista tradicional, Clódia Turra *et alii* (1986) dedicam uma extensa parte de seu influente e prestigiado livro aos instrumentos e à técnica da observação, afirmando que esta se constitui como “uma importante técnica de compreensão, possibilitando o conhecimento do aluno e do grupo de alunos” (ao fornecer dados para a “avaliação diagnóstica, formativa e somativa”); além de ser uma técnica de “investigação” e também de “ensino”, cujas vantagens seriam as de “estudar os fenômenos em sua variedade”, permitir “o registro de dados enquanto ocorrem”, e não requerer “cooperação por parte de quem é observado” (ib., p.199). Para estas autoras, a “história

do uso da observação remonta ao início dos tempos”, sendo o “mais universal dos atos mentais do homem” (ib., p.202), empregado no campo educacional “para relatar várias atividades e características de crianças, adolescentes e adultos” (ib., p.203).

Imídeo Nérico (1985), outro clássico da literatura didática tradicional, enfatiza a auto-avaliação para verificação da aprendizagem, como um “meio altamente educativo, capaz de levar o educando a refletir sobre si mesmo e a tomar consciência da sua realidade como estudante” (ib., p.453). Calcada na operação de “tomada de consciência”, o autor indica que a auto-avaliação pode ter como objetivos educativos levar o educando a se conscientizar de: um conjunto de valores; sua realidade humana; sua participação na realização da sua própria vida; seus deveres de estudante; suas deficiências escolares, por falta de aptidões, de preparo anterior ou de insuficiente atenção dispensada aos estudos (ib., p.453-4); e assim por diante.

Dentre as fichas de auto-avaliação, a serem preenchidas pelas/os alunas/os sobre seus próprios comportamentos e atitudes, Nérico sugere as fichas de: “Comportamento Pessoal e Social”, “Disciplina ou Área de Estudo”, “Disciplina após uma Prova” e “Trabalho em Grupo” (ib., p.455-8). Quanto à observação dos alunos feita pelo professor, formula um modelo de “Ficha do Professor”, indicando que a ficha abranja os seguintes dados: 1) comportamento inicial do educando em um curso ou ano letivo, do qual cita como exemplos de questões a serem feitas — “É introvertido ou extrovertido”? — “Que aspectos negativos apresenta”?; 2) suas aspirações e aptidões, com interrogações, tais como — “Qual seu nível mental”? — “É ambicioso”?; 3) comportamento e rendimento escolar atuais, perguntando — “Interessa-se pela disciplina”? — “Os resultados obtidos estão de acordo com as expectativas”? — “Nota-se algo perturbando-o”?; etc. (ib., p.458-60).

Para não ficar apenas no “setor de conhecimentos”, Nérico recomenda que seria “interessante (...) que de mês em mês ou dois em dois meses também fosse apreciado o comportamento do educando. E nada impediria que se estabelecesse um critério de notas mensais ou bimensais que incluísse, também, o comportamento” (ib., p.492). Sugere que a nota final seja dada “com base em 60% sobre a verificação de conhecimentos e 40% sobre a avaliação do comportamento”. Os aspectos do comportamento a serem avaliados consistiriam em: respeito e consideração pelos colegas; cooperação; altruísmo; atitudes morais (veracidade, solidariedade, honorabilidade, etc); ordem nos trabalhos; pontualidade; senso de responsabilidade; perseverança; controle emocional; hábitos higiênicos” (ib., p.493-7).

Acerca da expressão do aproveitamento do/a aluno/a, encontramos em Egidio Schmitz (1980) a relegação à segundo plano “da forma como este aproveitamento é registrado (seja nota, seja menção)”, e o primado de que “tanto o professor, como cada aluno e a família tomem conhecimento da situação real”

(ib., p.159). Como afirma: “Melhor do que uma comunicação vaga e indeterminada é relatar-lhes o que de fato representa o aproveitamento do educando. A incerteza, a dúvida, são piores do que a comunicação clara e definida do nível em que o aluno se encontra na realidade” (ib.).

No sentido de evitar tais incertezas e dúvidas, Schmitz orienta o/a professor/a para que comunique “com sinceridade e clareza, aos alunos e seus pais, os pontos em que eles estão bem e aqueles nos quais necessitam de mais esforço e trabalho”(ib.). Para atingir tais propósitos, esta comunicação deve ser “simplificada, fazendo-se tanto quanto possível da mesma forma, fácil de interpretar e suficientemente descritiva, para que os responsáveis entendam o que significa”. E enfatiza: “Deveria ser acompanhada de parecer descritivo” (ib., p.160).

Já no campo da inicialmente chamada Didática Fundamental, Vani Kenski (1989) dá prosseguimento às posições da Didática Tradicional, ao atribuir grande importância à auto-avaliação, aqui ligada à “opção por um ensino transformador” (ib., p.140); o que implica, conforme a autora, que essa capacidade — a de auto avaliar-se — “se volte para dentro de si mesmo nas suas relações com o conhecimento e com os outros, através da auto-crítica, da auto-avaliação” (ib.).

Também Maria da Graça Mizukami (1986), ao caracterizar a “abordagem sócio-cultural” do processo de ensino, reitera estas posições ao afirmar: “A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. (...) No processo de avaliação proposto, tanto os alunos quanto os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos” (ib., p.102).

Dentro do paradigma construtivista, Jussara Hoffmann (1991) ressalta o papel e o valor da observação e da expressão de seus resultados aos pais e responsáveis, ao elaborar uma “Proposta de Avaliação” para a Pré-Escola (Educação Infantil), baseada “na análise dos princípios inerentes a uma proposta construtivista de educação (a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget), coerente com uma pedagogia libertadora, conscientizadora das diferenças sociais e culturais” (ib., p.23), e na “teoria das medidas referenciadas a critério” de Heraldo Marellin Vianna (ib., p.24).

Propõe uma avaliação a ser realizada como “acompanhamento no processo de desenvolvimento”, por meio de: “observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento”; “oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica”; “registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento”; “diálogo freqüente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis” (ib., p.104). Para operacionalizar tais processos avaliativos, Hoffmann sugere os “relatórios de avaliação”, cujas anotações devem ser “freqüentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudá-la a ampliar suas conquistas” (ib., p.107).

Sonia Kramer *et alii* (1989) fornecem três tipos de estratégias para proceder à avaliação em uma Pré-Escola — cuja educação esteja “voltada para a cidadania” (ib., p.104) —, quais sejam: 1) “análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico”; 2) “observações e registros sistemáticos”; 3) “arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas, relatórios das crianças” (ib., p.96).

Indicam como instrumentos para realização das observações os seguintes: 1) o “caderno de observações”, para registro livre pela professora, de “acontecimentos novos”, “conquistas e/ou mudanças de determinadas crianças”, e anotações de “algumas interpretações sobre suas próprias atitudes e sentimentos”; 2) “relatórios de avaliação” individuais, nos quais a professora registra anotações feitas diariamente de “três a cinco crianças”, que posteriormente serão discutidos “com a supervisora” e entregues aos pais; 3) “calendários mensais”, para as atividades realizadas na turma e, em outra versão, os “calendários mensais individuais”, “onde cada criança escreve ou desenha diariamente o que faz ou a atividade preferida do dia, etc.” (ib., p.97).

Assim como nas produções didáticas consideradas tradicionais, também neste texto o trabalho com as famílias é destacado como uma estratégia importante para conhecer melhor as/os alunas/os: “Buscamos, (...), o intercâmbio escola-famílias, visando o melhor conhecimento das crianças e, portanto, uma maior qualidade para o trabalho pedagógico” (ib., p.102).

Desde este percorrido por alguns textos da Didática Tradicional e da Didática Renovada, foi possível configurar suas respectivas posições acerca dos Pareceres Descritivos (e dos correlatos instrumentos de observação e auto-avaliação); as quais fizeram visível, não uma ruptura significativa, mas uma coesa unidade de discurso, expressa em forte valorização, tanto de tais instrumentos/técnicas, quanto da importância de divulgar às famílias e responsáveis pelas crianças os registros produzidos por sua aplicação.

As duas tendências didáticas que, a princípio, significaram-se como antagonônicas, confrontando-se nos anos 80, denotaram (ao menos na revisão feita) estarem afinal alavancadas por um mesmo enunciado: aquele do discurso educacional e pedagógico da Modernidade, que sustenta a prática de que quanto mais se conhece, melhor se educa.

Foi verificada, também, a presença desta linha contínua estendida entre os postulados/orientações dos textos didáticos e as práticas escolares com os Pareceres Descritivos. Nestes três domínios discursivos, as justificativas apresentadas, para a utilização dos instrumentos da observação, auto-avaliação e pareceres, possuíam um mesmo sentido: seu caráter progressista, participativo, humanizador e pleno de cidadania.

Continuidade dupla, sem dúvida sustentada pela vigência de um imperativo¹¹ pedagógico mais duradouro do que aquele que pensamos (ou queremos) que seja novo ou renovado, no campo da prática teórica didática, bem como da

prática escolar, qual seja: — Conheça mais e melhor a criança-escolar, para mais e melhor governá-la.

É possível ainda fazer aparecer, na regularidade¹² da formação discursiva¹³ pedagógica contemporânea — já aqui, de maneira não tão explícita — outras continuidades; pois, se, entre um registro de discurso didático e o outro (assim como entre tais registros e a prática escolar), existem mudanças sim, em relação aos formatos das fichas e registros, não encontrei quaisquer transformações no que se refere:

1) à própria operação realizada, qual seja, a prática discursiva de que as professoras observem as crianças para melhor descrevê-las, preferencialmente registrando “tudo” o que “vêem”, sem deixar nada de fora; ou então, no mesmo diapasão, levar as crianças a se auto-observarem, através da prática da auto-avaliação, para que mais bem possam descrever-se: dizendo e escrevendo como são; do que gostam e do que não gostam; o que sentem; como agem em diferentes situações; o que amam e o que odeiam; o que esperam: em que acreditam; o que temem; como gostariam que o mundo, as coisas, as pessoas fossem; como são suas relações com os outros. Exemplar desta posição é a “Ficha de Auto-Avaliação Bimestral” — apresentada na página ao lado —, aplicada em 1994, à uma turma de 4ª série, de uma escola estadual de Porto Alegre;

2) às opções teóricas, já que, na tríplice textualidade pesquisada, a escolha recai sobre aquilo mesmo que é fundamento da pedagogia moderna, ou seja, a necessidade de “conhecer”¹⁴ — esquadrinhando, categorizando, classificando, expondo, identificando, descrevendo, caracterizando, narrando, contando minuciosamente —; em suma, ativamente produzindo, ao representar e fixar a identidade da infância-escolar (e, por decorrência, de suas culturas e grupos sociais) para poder e saber educá-la¹⁵;

3) à posição e ao papel da professora, enquanto aquela profissional que, de posse de uma grade (visível ou invisível) de comportamentos e atitudes, anota, segundo um código ali constante, para decifrá-lo antes, durante e depois; ou, dito de outro modo, o que é observado já estava estabelecido, pelo fato mesmo da seleção do que seria observado haver sido antecipadamente feita, em função das práticas e ideais culturais vigentes;

4) ao endereço para onde vão aqueles relatórios, registros, notas, produzidos no espaço da instituição escolar; cujos destinatários são, a princípio, outros adultos e, em seguida, a própria criança; a qual, de modo irremediável, através de mecanismos parentais de prêmio ou de castigo, aí deve se reconhecer, ver sua verdade representada, identificar-se consigo mesma, reencontrar seu si-mesma¹⁶;

5) ao conteúdo dos aspectos observados (e/ou auto-avaliados), os quais dizem respeito à atitudes, sentimentos, comportamentos, etapas de desenvolvimento, características, níveis de consciência, aspirações, aptidões, preferências, emoções, capacidades de adaptação, desejos, etc.; em suma, que inscrevem

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO BIMESTRAL

COMO SOU	SEMPRE	NUNCA	ÀS VEZES
<p>1. Presto auxílio aos outros quando me pedem</p> <p>2. Sinto prazer em participar do meu grupo</p> <p>3. Quando tenho algo a dizer, levanto a mão e espero minha vez de falar</p> <p>4. Em aula, falo baixo para não atrapalhar os outros</p> <p>5. Me considero um bom companheiro de grupo</p> <p>COMO CUIDO DO MEU ESTUDO</p> <p>1. Compareço às aulas com todo material necessário</p> <p>2. Apresento os temas nas datas marcadas</p> <p>3. Sou assíduo e pontual às aulas</p> <p>4. Presto atenção quando a professora explica</p> <p>5. Participo das aulas dando opiniões</p> <p>6. Gosto de vir para a aula</p> <p>COMO CUIDO DO MEU AMBIENTE</p> <p>1. Sinto que esta escola também é minha, por isto cuido dela</p> <p>2. Uso o banheiro e bebedouro antes de entrar e no recreio, cuidando da higiene</p> <p>3. Coloco o lixo nos locais adequados</p> <p>4. Na hora da merenda, no refeitório, mostro educação</p>			
	PÉSSIMO	REGULAR	BOM
<p>COMO MEUS COLEGAS SÃO COMIGO</p> <p>COMO MINHA FAMÍLIA É COMIGO</p> <p>COMO MINHA PROFESSORA É COMIGO</p> <p>COMO ME SAÍ NESTE BIMESTRE?</p> <p>POR QUE? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			MUITO BOM

aspectos morais, constituidores de uma ontologia-escolar¹⁷ específica, a qual não descreve uma criança essencial (mesmo porque esta não existe), mas produz uma essência de criança-escolar, um universal e genérico sujeito-escolar; dotando-o de qualidades em nada alheias àquelas habilidades, atitudes, comportamentos, etc.; que, supostamente, estavam apenas sendo observados, para depois serem descritos.

Em outras palavras¹⁸, tanto no discurso da Didática Tradicional e da Didática Renovada, quanto na prática escolar com ele transversalizada, não há diferenças nem rupturas nos enunciados que sustentam as práticas avaliativas da observação, da auto-avaliação e dos pareceres, no que concerne a:

1) objeto - é um único e mesmo objeto discursivo sobre o qual se elaboram essas séries de enunciados didáticos, qual seja, a criança-de-escola;

2) forma e tipo de encadeamento - repete-se uma constância da enunciação descritiva e um conjunto de regras que tornam possíveis as descrições (e auto-descrições) escolares, mediatizadas por prescrições, instrumentos, protocolos padronizados, regulamentações institucionais;

3) sistema dos conceitos - produzidos por uma mesma arquitetura conceitual, ou seja, aquela construída por conceitos morais e escolares;

4) identidade e persistência dos temas - existência de uma mesma unidade temática expressa por aquilo que é e que deve ser a criança, cuja identidade foi, é e continua sendo estabelecida pela instituição escolar.

Dou por suspenso¹⁹ esse exercício de identificação das continuidades didáticas, o qual descreveu tanto a observação (e uma sua versão, a auto-avaliação), quanto os Pareceres Descritivos, que realizam investimentos no corpo político das crianças, ao operarem como tecnologias de dominação, vigilância e normalização. Com isto, ficamos liberadas/os para prosseguir nossas operações analíticas, agora sob o registro do “Ver” e do “Saber” (Foucault, 1987a), a fim de tornar possível uma redescritção de como a pedagogia moderna se apropriou e reterritorializou as modalidades médicas de olhar e de produzir saber, objetivando constituir alguns de seus dispositivos pedagógicos de avaliação, por colocar em jogo a positividade do olhar e do registro descritivo.

Ver, Saber²⁰

Encontrando-se incorporada a quase todos os campos do conhecimento científico, a técnica da observação é considerada um dos mais importantes instrumentos para identificação e descrição da dita realidade física e natural, e também da assim chamada realidade social e cultural. Erigida como central pelo paradigma positivista da ciência moderna, sua legitimação embasou-se na concepção de que existem tais realidades, constituídas por seus múltiplos elementos, os quais já têm ali uma existência concreta, esperando para serem descobertos e reconhe-

cidos. Elementos que dão a ver sua verdade, justamente por meio dos atos de observação, desde que realizados de modo científico pelo sujeito consciente e unitário da Razão. Integra este postulado a idéia de que a linguagem humana nada mais é do que um instrumento que expressa e representa as coisas existentes, e delas afirma, elabora categorias, classifica-as e as discrimina em suas verdadeiras substâncias.

Também para a prática moderna da avaliação escolar, a observação adquiriu um alto valor e elevado estatuto de verdade; por isto, importa analisar as aproximações deste dispositivo escolar a dispositivos de outro campo discursivo — não por acaso, o da medicina²¹; bem como indicar algumas modalidades que tal deslocamento assume na prática curricular, levando-nos a pensar como os dois diferentes tipos de discurso, no que se refere à observação, podem ter sido formados a partir de regras análogas.

Consultando textos médicos dos séculos XVIII e XIX, Foucault (1987a) tratará do lugar privilegiado concedido pela clínica moderna à observação e aos saberes daí derivados. Indicará que o primeiro olhar clínico que observa, é aquele que se abstém de qualquer intervenção, pois que é mudo e sem gesto, já que nada busca de oculto, de outras coisas que não aquelas ali presentes: “Hipócrates só se ateuve à observação, desprezando todos os sistemas. Somente seguindo seus passos a medicina pôde ser aperfeiçoada” (ib., p.121).

Na temática do clínico, a pureza do olhar estava ligada a um certo silêncio que permitia escutar, porque este pressupunha a interrupção dos discursos loquazes dos sistemas, a suspensão de toda teoria, à beira do leito do doente. Era tal modo de olhar que permitia reduzir os propósitos da imaginação, já que estes sempre antecipavam aquilo que se percebia, descobriam relações ilusórias e faziam falar o que era inacessível aos sentidos.

Esta forma de observação (espontânea e ocasional) não podia coexistir com a experimentação, desde que aquele que observava, lia a natureza; enquanto aquele que fazia a experiência, a interrogava. Embora não se pudesse confundir a observação com a experimentação — pois esta era o resultado ou o efeito, enquanto aquela era o meio ou a causa—, elas não se excluíam, já que a observação conduzia, naturalmente, à experiência.

Mas, se isto devia suceder, a experiência ficava obrigada a interrogar apenas no vocabulário e no interior da linguagem que lhe haviam sido propostos pelas coisas observadas: de maneira tal que as questões a serem feitas só poderiam ser fundadas, caso fossem respostas a uma questão sem pergunta, a uma resposta absoluta que não implicava nenhuma linguagem anterior porque era, no sentido estrito, a primeira palavra. Assim se conformou o inaugural olhar analítico que, embora estivesse isento de toda intervenção, reconstituía a gênese da composição, porque esta gênese nada mais era do que a sintaxe da linguagem que as próprias coisas falam em seu silêncio originário.

Somente com a organização de dois domínios conjugados — o hospitalar e

o pedagógico —, é que ocorrerão transformações neste olhar clínico que apenas olha, sem intervir. No domínio hospitalar, o espetáculo que se dava a ver — reunindo em um mesmo lugar, muitos doentes — criou condições de possibilidade para que fossem colocadas à parte as modificações pelas quais passavam as doenças (em termos de regiões, estações, naturezas diferenciadas de tratamentos, etc); e, a par disso, para que se buscassem suas constâncias, as quais garantiriam os graus certos de previsão e de certeza.

Antes de ser deste modo institucionalizada, a doença era, em cada família e comunidade, tratada com determinados cuidados, dentro de um regime especial e tomada na singularidade das condições físicas particulares onde aparecia, o que fazia de cada uma algo incomparável à outra. Desde que o conhecimento médico definiu-se em termos de constância e frequência, as particularidades acabaram sendo tomadas como inconvenientes e negativas e, para que fosse possível a comparação, o novo saber passou a exigir um domínio neutro e homogêneo em todas as suas partes; assim como exigiu um domínio aberto, sem princípio de seleção ou de exclusão a qualquer forma de ocorrência patológica.

As enfermarias oferecerão este domínio, em que também será formado o domínio pedagógico, ocupado pelo professor e seus alunos, onde o ato de reconhecer e o esforço de conhecer realizar-se-ão em um único movimento: não existirá mais aquele que sabe e aquele que ignora, mas aquele que descobre e aqueles diante dos quais se descobre. A clínica hospitalar possibilitará a manifestação da verdade médica, pois, mesmo não sendo transparente à verdade, a refração que lhe era própria permitirá, por sua constância, a análise desta verdade.

Como o que nos interessa analisar aqui é o olhar pedagógico que se vale da observação e da auto-observação para executar o trabalho descritivo da criança-escolar, cabe apontar algumas analogias entre tais montagens clínicas e as nossas, escolares. Se tomarmos a produção moderna do sentimento de infância investigado por Ariès (1981), é possível pensar que o olhar medieval, dirigido ao pequeno adulto — que simplesmente ainda não havia crescido e que transitava, indistintamente, pelo espaço público — constituiu este primeiro modo de observar, ou seja: era um olhar puro, mudo, sem gestos, anterior a toda intervenção e fiel ao imediatamente sensível.

Com o aparecimento do domínio escolar (concomitante ao da família conjugal burguesa) e dos saberes a ele correlacionados, uma outra configuração passou a ser produzida: se temos muitas e diversas crianças juntas — uma coleção de crianças, portanto —, as variações ficarão como que anuladas e os efeitos das repetições é que vão delinear os fundamentos da verdade sobre cada criança da educação moderna — que ali começava a ser conjugada, em sua condição de enunciabilidade, e a ser olhada, em sua nova situação de visibilidade.

Para isto, fora preciso situar esta criança em um espaço coletivo e homogê-

neo (um espaço neutro e aberto), que reorganizasse o campo de sua educação e onde o saber pedagógico se instaurasse, ao mesmo tempo em que instaurava e redefinia o estatuto social do novo sujeito-infantil. Fora necessário criar outro espaço social, em muito similar ao da enfermaria, para que o olhar pedagógico não cessasse mais de objetivar tal sujeito, penetrando em seus espaços mais íntimos e inesperados, transformando-o em foco de sua observação e investindo seu corpo de poder, ao tomá-lo como objeto de saber.

Este novo olhar educacional é um olhar que ilumina um sujeito nascente, saído de trevas indefinidas; um olhar que conhece um sujeito desconhecido, até então mera cópia em carbono do adulto; e, claro, um olhar que liberta este sujeito indistinto da carência de infância, ao modo da experiência visual do Iluminismo, pois que é o olhar lançado pelo sujeito adulto racional de um corpo social também racional.

Vejam, um pouco mais detidamente, as análises da clínica e do saber médicos realizadas por Foucault, quanto ao entrecruzamento do olhar e das questões a ele combinadas, em correlação com os dispositivos de avaliação pedagógica — a observação, a auto-avaliação e os pareceres escritos.

Em tal direção, para que a escola moderna estabelecesse e legitimasse esses novos dispositivos, podemos pensar que se houvesse requerido os mesmos meios necessários para a constituição do poder médicos, dentro do domínio que Foucault chama de “medicina dos sintomas”.

1) Alternância dos momentos falados e dos momentos percebidos em uma observação.

Deparamo-nos aqui com o inquérito ideal, delineado por Pinel, para o qual se tratava, no início, de apenas observar, olhando o estado atual da doença em suas manifestações. (Outro não é o índice geral da aproximação da professora à criança; ou seja, em seu primeiro contato com a criança, o momento é preferencialmente visual.) Após este momento ótico, o clínico que seguisse a Pinel tomava notas no interior do mesmo exame. (Na prática pedagógica, a professora que segue as orientações fornecidas, tanto pela escola, quanto pela literatura didática²², anota tudo aquilo que atingiu seus sentidos de observadora; para, logo depois — como o clínico —, interrogar à criança sobre si mesma, usualmente sob a forma da auto-avaliação.) Em tais inquéritos ideais, tem-se, portanto, uma forma mista do percebido e do falado, da questão e da observação, da pergunta e do visto.

O segundo momento da observação ficava colocado sob o signo da linguagem e também da rememoração dos desenvolvimentos e das incidências sucessivas, onde se tratava (tanto para o doente e seus familiares, na clínica; quanto para a criança e seus familiares, na escola) de relatar o que foi, em dado momento, perceptível sobre si-mesma, sobre seus hábitos, sua vida passada²³.

No movimento pendular desta alternância, o terceiro momento é novamente um momento percebido, pois é necessário dar conta, dia após dia, do progres-

so da doença (na clínica), bem como do estado da criança-aprendiz (na sala de aula); no que se refere à sua evolução; ao aparecimento eventual de novos fenômenos; ao estágio de suas atitudes; aos efeitos da doença (na clínica) e aos efeitos do ensino (no desenvolvimento da/o aprendiz).

Por fim, no último tempo, chegava-se à palavra, a qual, para o clínico, deveria ser uma palavra capaz de expressar suas prescrições para o regime de convalescença do doente; enquanto que, para a professora, na escola, consiste naquela palavra que enuncia prescrições²⁴ endereçadas à criança e seus familiares, e materializada nos Pareceres Descritivos.

Fazendo equivaler “doença” à “criança”, teremos achado uma das muitas similaridades do dispositivo da observação, no saber clínico e no saber pedagógico, pela seguinte afirmação de Foucault (ib., p.127): “Nesta pulsação regular da palavra e do olhar, a doença pouco a pouco pronuncia sua verdade; verdade que ela dá a ver e a ouvir, e cujo texto, que no entanto só tem um sentido, não pode ser restituído, em sua totalidade indubitável, a não ser por dois sentidos: o que olha e o que escuta”.

2) O esforço para definir uma forma estatutária de correlação entre o olhar e a linguagem.

O problema teórico e prático colocado para os clínicos (e, como podemos pensar, também para as professoras) foi o de saber se seria possível fazer entrar em uma representação, espacialmente legível e conceitualmente coerente, aquilo que era visto pelo olhar (a sintomatologia visível) e o que era dito na análise verbal.

Trabalhando com abscissas e ordenadas, na clínica foram feitas diversas tentativas para correlacionar o visível e o enunciável, pois este problema se manifestava em uma dificuldade técnica, bastante reveladora das exigências do pensamento clínico, isto é, o “quadro”. (Da mesma forma como, no campo educacional, os quadros teóricos hegemônicos da pedagogia devem fornecer, à professora-que-observa, os indicadores técnicos da situação da criança²⁵.)

Porém, a estrutura analítica (tanto da clínica, quanto da escola) não é dada pelo quadro, mas é anterior a ele, porque a correlação entre o visível e o enunciável já estava fixada em um *a priori* essencial, fornecido pela configuração conceitual que engendrou o próprio quadro: assim, este só tem como função repartir o que é visível, no interior de uma configuração previamente dada. Na escola, o que a professora observa de visível na criança está enquadrado nas categorias, etapas, níveis, ordens, fixados pelo *a priori* essencial aos enunciados: é por isto que tal quadro não faz conhecer, mas permite, quando muito, reconhecer.

3) O ideal de uma descrição exaustiva.

Por ser dotado de um aspecto arbitrário e tautológico, o quadro vai conduzir o saber clínico (e também o saber pedagógico) a um outro problema, qual seja, o de correlacionar o visível e o enunciável por meio de uma descrição que

seja duplamente fiel: de um lado, fiel em relação a seu objeto e, de outro, em relação à linguagem utilizada para descrevê-lo.

Quanto ao objeto, não pode haver lacunas e, quanto à linguagem, não deve existir nenhum desvio na transcrição do objeto. A esta última cabe uma dupla função: ser exata, ao estabelecer uma correlação rigorosa entre cada setor do visível e um elemento enunciável que lhe corresponda o mais possível; e, ao mesmo tempo, por operar assim, com um vocabulário constante e fixo, precisa exercer uma função denominadora que autorize a comparação, a generalização e a colocação no interior de um conjunto. É a descrição (ou melhor, o labor implícito da linguagem na descrição) que, mais seguramente do que o quadro, garante, na clínica, a transformação do sintoma em signo, a passagem do doente à doença, o acesso do individual ao conceitual.

Torna-se possível pensar que, no caso pedagógico, é o trabalho implícito da linguagem na descrição dos Pareceres Descritivos que garante a transformação dos sintomas (representados pelos ditos “problemas de aprendizagem”) em signos. Signos que realizam a passagem da criança à criança-de-escola e o acesso do singular ao conceitual, isto é, à categoria de infância-escolar normal, por autorizar a comparação, a generalização e a colocação do individual no interior de um conjunto.

Como deixar de ver aqui a montagem feita pelas pedagogias modernas em direção ao “ver” a criança, e ao mesmo tempo, dela “saber”? Como não reconhecer as formas de experiência visual pedagógica, as quais, previamente apontadas, dão a impressão que se está a conhecer, quando na verdade, no máximo se reconhece aquilo que no quadro já estava estabelecido e legitimado como conhecido? Como não encontrar — na observação, na auto-avaliação e nos pareceres — este “olho que fala” — objetivante e examinador —, o qual, ao olhar e falar, enuncia a verdade da criança-de-escola, genérica e universal, conceitualmente normalizada e des-singularizada? E, como duas faces da mesma moeda, ao mesmo tempo olha e fala de um corpo particular sobre o qual se exerce a força normalizadora desse genérico?

Um olhar (curricular, didático, pedagógico, etc.) que é ensinado por uma fala — em parte, a nossa, que forma professoras/es —, a qual transmite as tecnologias para que sirvam como mestres da verdade sobre a infância-escolar, ao exigir sua descritibilidade total e exaustiva. Uma fala que ensina — às educadoras de crianças, aos pais/mães dessas crianças, a seus grupos e às próprias crianças — quem são elas, de quais qualidades e características são dotadas, por quais etapas deverão passar, enfim, como se transformar naquele sujeito normal requerido pela escola.

É desse modo que a linguagem dos Pareceres Descritivos ensina: olhando analítica e racionalmente o que era invisível da criança (em palavras clínicas, a seus sintomas); levando-a a interrogar a si-mesma e interrogando aos adultos que com ela vivem; enunciando, na mesma linguagem, seus atributos finalmen-

te visíveis; e, ao agir assim, transmitindo a nova arquitetura de um ser que, na escola da Modernidade, acabara de nascer.

Penalização Normativa

Quase terminando este ensaio, é possível continuar pensando os Pareceres Descritivos como um dos dispositivos constituidores da penalização normativa da escola; o qual deve, tal como aconteceu na jurisprudência penal moderna, atuar sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições, e não mais tripudiar sobre o corpo, como era próprio do antigo suplício fazer (Foucault, 1987b).

Este transvasamento só é descritível, por saber-se que a passagem dos suplícios do corpo criminoso, próprios da época clássica, para o controle, regulação e modificação da alma criminosa moderna realizou um trajeto que deixou de focar o próprio ato transgressor do código, e passou a focar as sombras, escondidas por trás dos elementos da causa (tal como a medicina dos sintomas obrigou-se a trocar de olhar, para enfim saber, cientificamente, das sombras da doença).

Tratemos de alguns movimentos desta prática jurídica, em relação com a atual penalização normativa pedagógica, primeiramente, por nos situar na escola dos castigos corporais. Nesta — em suas versões da palmatória, ajoelhar em grãos de milho, ter as orelhas puxadas, ver-se encerrado no quarto escuro, ser beliscado/a e surrado/a —, o que ainda operava era uma forma de jurisprudência penal-escolar, baseada na proibição, isto é, um modo de penalização através da lei.

Pouco a pouco, tal jurisprudência vai dar lugar ao chapéu de burro, ao ficar sem recreio, à assinatura de ocorrências, à ironia e à humilhação públicas; ou seja, as correções passam a ser enfaticamente morais, porque moral é a tônica da nova escola e morais serão então suas penalidades.

Esta “suavização” punitiva somente pode ser entendida desde outra configuração, estabelecida por novas visibilidades e por novos enunciados (também aqui, como na clínica, é de transformações no visível e no enunciável de que se trata). A reorganização espacial da escola de massas e sua verbalização pediam uma outra objetivação: aquela que devia ir de um/a a um/a, para formar um conjunto, distribuindo-os/as em espaços quadricularizados, e aí buscar suas regularidades, estabelecer classificações, fundar padrões (assim como no hospital); uma objetivação que não definisse apenas a forma originária de toda verdade, mas que principalmente prescrevesse as regras de exercício pertinentes à tal verdade.

De que/quem era a necessidade de ser objetivado pelo olhar, ser falado e prescrito de outro modo? Justo de um corpo que passava a ser enunciado como eminentemente cognitivo, regido por uma alma moral. Se, na escola dos casti-

gos físicos, o objeto declarado era o conhecimento acumulado pela humanidade e sua meta a aquisição deste saber; na escola nova, ativa e epistemofílica, o objeto passa a ser o corpo cognitivo/alma moral, e a normalidade destes é que se torna o desiderato da nova arte de educar.

Outra aliança entre o ver e o dizer fazia-se presente: não era mais um olhar esgazeado, baço, lento e vago que observava, mas um olhar loquaz que esquadrihava o corpo visível e a alma invisível (tanto do criminoso, quanto do doente, e também da criança), trazendo-os à luz, fazendo-os existir no preciso (e precioso) momento de fulguração do seu embate com o poder de conhecer. Um olhar que, mais do que examinar, fundava um sujeito e, em torno dele, organizava uma linguagem racional. Olhar que se tornava o depositário e a fonte da clareza, e tinha o poder de trazer à luz uma verdade que ele só recebia à medida que lhe dava à luz; o qual, ao abrir-se, abria a verdade de uma primeira abertura.

Inaugurara-se, assim, a vigilância aberta à evidência dos conteúdos visíveis, dados a ver pelo corpo, e a sanção normalizadora, dada a saber pela alma. Em função de necessidades práticas sociais, e de seus investimentos pelos saberes das ciências humanas, estabeleceu-se, por este olhar, mais do que um ideal, um padrão: o da normalidade — clínica, penal e escolar.

À sua aplicação não era suficiente o que ele via, mas também era preciso interrogar o que não via. Era preciso não mais somente ler o visível, mas também descobrir os segredos das almas — da doença, do crime e da infância: para que esse olhar moderno pudesse pronunciar sobre o indivíduo discursos de estrutura científica, que fornecessem dele uma descritibilidade cristalina. Luz e sombra, visível e invisível, alma e corpo, estes serão os registros que conformarão os saberes médicos, penais e pedagógicos e definirão, respectivamente, o doente, o criminoso e a criança-de-escola.

É assim que a escola, auxiliada por todas as ciências da educação, passa a perguntar pelo quê ainda estava nas sombras, ou seja, pelas causas que levam a criança a ser o que é, a fazer o que faz, a dizer o que diz. Se, para julgar a verdade de um crime, o inquérito clássico buscava determinar quem era seu autor e aplicar-lhe uma sanção legal; para o julgamento penal moderno, havia uma questão bem diferente do que seria a verdade de um crime, qual seja, a de interrogar sobre o processo causal que o produziu; não mais simplesmente, se o fato estava comprovado, se era delituoso, mas também: “O que é realmente esse fato, o que significa essa violência ou esse crime? Em que nível ou em que campo da realidade deverá ser colocado? Fantasma, reação psicótica, episódio de delírio, perversidade?” (Foucault, 1987b, p.23).

Pouco a pouco, vamos entrando em uma escola que abandona a penalização por meio da lei, para penalizar através da norma. É ela que indagará pelas causas do que via como “delitos escolares” daquela criança que não se adequava ao padrão de normalidade estabelecido pelos saberes educacionais. Para esta instituição, servirão as mesmas perguntas que Foucault (ib.) atribui à busca da ver-

dade penal moderna, quais sejam: “Que medida tomar que seja apropriada? Como prever a evolução do sujeito? De que modo será ele mais seguramente corrigido?”

Isto é, todo um conjunto de julgamentos apreciativos, diagnósticos, prognósticos, normativos. Caímos aqui, de cheio, em uma “escola dos sintomas e das causas” (similar à medicina dos sintomas e à jurisprudência penal causal) que chega como herança até nossos tempos, apenas tornada possível pela produção das ciências humanas, que objetificaram o humano, levando-o a perguntar sobre si próprio²⁶.

Olhos inocentes? Só se forem os nossos.

Chega a hora de indagar: por que será que pudemos libertar algumas analogias entre práticas discursivas e não-discursivas — à primeira vista, inteiramente diferentes (como o saber clínico, o discurso jurídico, a pedagogia) —, que acabaram conjugando os mesmos elementos da observação, da auto-avaliação e dos pareceres? Como conseguimos mostrar alguns isomorfismos entre tais práticas e, assim fazendo, apontar que seus elementos avaliativos podem ter sido formados a partir de regras análogas? Quais as necessidades e interesses que foram colocados em jogo e que movimentaram a investidura e a ressignificação destes mecanismos de uma prática discursiva e não-discursiva para outras? Ou ainda, por que será que a escola tem sistematicamente silenciado sobre a história genealógica de seus instrumentos avaliativos, obliterando os procedimentos táticos e estratégicos da constituição de subjetividades e de identidades sociais²⁷?

Múltiplas respostas são possíveis; porém, no domínio deste trabalho, cabe indicar a urgência da instituição escolar em controlar, regular e normalizar a população infantil, parcela considerável da população geral — a qual, no momento em que a escola moderna aparece —, também estava sendo problematizada, por uma necessidade inelutável de ser controlada, regulada, corrigida, normalizada, governada.

Para isso, era necessário produzir de uma vez este novo sujeito social — a criança-escolar —, produção inserida na vontade de poder e de verdade das pedagogias emergentes que se pretendiam científicas. Era estrategicamente necessário constituir, sobre a base da escola, relações de poder²⁸ manifestas na disposição de agir para estruturar o campo possível de ações de tal sujeito, corrigindo-as e fechando suas portas a todas as outras possibilidades; que não aquelas definidas pelas relações de poder-saber atuantes em uma sociedade ocidental adulta, machista, branca, heterossexual, burguesa, judaico-cristã, eurocêntrica, colonialista.

Tal sociedade que, desde então, se autoriza como fundamentalmente clíni-

ca em relação ao humano — por isso, normalizadora e reabilitadora das patologias individuais — prossegue, com pequenas variações, sendo a mesma onde nos educaram e onde educamos nossos/as alunos/as. É ela que fabrica o dispositivo dos Pareceres Descritivos: prática discursiva e não discursiva que persiste na produção do corpo-alma da criança-escolar, fundada no padrão de normalidade estabelecido pelo entrelaçamento dos saberes científicos e das técnicas pedagógicas.

Os pareceres constituem este conjunto de poderes e verdades curriculares que tornam visível e enunciável o que não era, sem eles; pois, em que outro dispositivo escolar é possível tornar visíveis as causas e as origens dos delitos e, ao mesmo tempo, também explicar sua sintomatologia? Consistem em uma prática da vontade e do poder de disciplinar, corrigir, comparar, medir, decifrar e, também, de punir e penalizar; realizando, desta forma, uma das mais sofisticadas sínteses entre os dispositivos da jurisprudência penal e os da penalização pela norma.

Instituídos por este novo complexo científico-pedagógico, os Pareceres Descritivos exercem um novo poder de julgar, por colocar a criança em processo permanente de claridade, de produção, de normalização e patologização; até que ela mesma interiorize sua própria transparência e possa se tornar um civilizado indivíduo ocidental auto-normalizado. A suavidade de seu olhar, dito humanizante, está investido como técnica de poder, e é isto que o discurso pedagógico contemporâneo prossegue, reiteradamente, escamoteando.

Como o jogo-ensaio não foi “às brincas”, mas “às devas”, ele é encerrado com uma pergunta bem séria: Até quando continuaremos olhando para esses olhos de poder sobre o currículo, de maneira inocente?

Notas

¹ Utilizarei, neste texto, o termo “dispositivo”, no sentido foucaultiano, para o qual significa, em primeiro lugar, “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Foucault, 1979, p.244). Em segundo lugar, Foucault (ib.) demarca a natureza da relação entre estes elementos heterogêneos, ao afirmar que, entre tais elementos “discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes”. E, em terceiro lugar, entendendo dispositivo como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”, tendo portanto, “uma função estratégica dominante” (ib.).

² Jogo-trabalho já iniciado e apresentado no GT-Currículo, durante a 18ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu-MG, em setembro de 1995 (Corazza, 1995a).

- ³ Revisão efetuada acerca das técnicas da “observação” e da “auto-avaliação”; as quais, por motivos que ficarão visíveis, aparecem tanto nos livros selecionados, quanto nas escolas investigadas, como intimamente articuladas à reproblemática, feita por este ensaio, dos Pareceres Descritivos.
- ⁴ Denominação dada por Candau (1985) ao movimento no campo brasileiro da Didática, realizado por profissionais da área, no início dos anos 80, o qual objetivava uma “revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática” (ib.,p.9); cujo ato fundador costuma ser atribuído ao Seminário: “A Didática em Questão”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC-RJ, realizado de 16 a 19 de novembro de 1982, do qual participaram “65 professores de 17 unidades da federação”(ib.).
- ⁵ Situação verificada particularmente na rede municipal de ensino de Porto Alegre.
- ⁶ Como veremos adiante, “créditos” também presentes no discurso da literatura didática brasileira.
- ⁷ Condição que, como já referi, vem modificando a materialidade dos instrumentos de avaliação utilizados na prática escolar.
- ⁸ Que são somente ocultas das crianças, pais/mães/responsáveis, pelo fato de não serem divulgadas para fora dos muros da escola.
- ⁹ Divisão do tempo escolar dominante no sistema público brasileiro, há mais ou menos 25 anos.
- ¹⁰ Para as 1^{as}. séries do I Grau, desde 1989 e para as 2^{as}. séries, desde 1990.
- ¹¹ Um imperativo que, certamente, não é exclusividade da didática, da pedagogia, da teoria de currículo, mas que reina constituidoramente sobre todo campo das ciências modernas ditas “do homem” (sic), humanas, sociais, do qual também é exemplar seu primado no campo médico (a ser trabalhado na terceira parte deste ensaio: “Ver, Saber”).
- ¹² Regularidade, no sentido foucaultiano, ou seja: “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações” (Foucault, 1972, p.51).
- ¹³ Para Foucault (1972), as formações discursivas compõem-se de enunciados, os quais não são nem proposições lógicas, nem orações gramaticais ou atos de fala: “(...) trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente em relação às diversas unidades e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não”(ib., p.108); “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que as faz aparecer, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (ib.,p.109).
- ¹⁴ Como se “existisse” verdadeiramente um “ser” em si-mesmo, apartado do que dele “os outros” dizem, do que dele “os outros” representam, do que a ele “os outros” atribuem como sua identidade particular e social; ou seja, como se pudesse “existir” um “ser” que fosse independente, livre, autônomo de ser um ser da linguagem, narrado e representado conforme determinadas políticas culturais de identidade e de representação.
- ¹⁵ Conforme tenho trabalhado (Corazza, 1995a,b,c; 1996), este “conhecer” significa “produzir” a infância, no sentido do que é e do que deve ser uma criança-escolar; enquanto “poder-saber educá-la” constitui-se como prática de aculturação, controle, regulação, normalização, governo de almas e de corpos infantis.

- ¹⁶ Porque criança não fala, é falada; não se representa, é representada; não tem desejos, quereres, “estares a fim” (como diria Caetano Veloso), mas é desejada, querida, “ficada a fim” (ou não). Assim como outros grupos sociais em desvantagem cultural.
- ¹⁷ Para esta perspectiva, é imprescindível ver o excelente trabalho de Larrosa (1994).
- ¹⁸ Também nestas “outras palavras”, sigo Foucault (1972), que mostra como regras de formação análogas se aplicam, ou não, do mesmo modo; se encadeiam, ou não, na mesma ordem; dispõem-se, ou não, conforme o mesmo modelo em diferentes tipos de discurso (ib., p.197-8).
- ¹⁹ E não como um exercício “completo”; já que tal completude, por ser impossível, nunca foi propósito deste ensaio.
- ²⁰ Este título é o mesmo com que Foucault (1987a) denomina o Capítulo VII (p.121-39) de seu livro.
- ²¹ Como diz Foucault (1987a), a medicina ocupa um lugar determinante “na arquitetura de conjunto das ciências humanas”, porque “mais do que qualquer outra, ela está próxima da disposição antropológica que as fundamenta” (ib., p.228).
- ²² Tais como as indicadas na primeira e na segunda partes deste trabalho.
- ²³ É impossível não lembrar da prática rotineira (principalmente na Educação Infantil) de realizar entrevistas preliminares com os pais/mães/responsáveis pela criança; bem como da prática, cada vez mais freqüente, de professoras das Séries Iniciais proporem, ao início do ano letivo, como uma das atividades curriculares a produção das chamadas “Histórias de Vida”, em que a criança, auxiliada por sua família, resgata aspectos integrantes de sua primeira infância, através de fotografias, álbuns de memória, testemunhos dos adultos, de irmãos/ãs mais velhos/as, de registros de lembranças, etc.
- ²⁴ Prescrições exemplificadas em Corazza (1995a, p.51-2).
- ²⁵ Aqui, pode servir de exemplo paradigmático “o quadro” do desenvolvimento cognitivo infantil, produzido pela epistemologia genética piagetiana, o qual possibilita que, a cada segmento visível observado, seja atribuído um valor significativo, quando então o mesmo quadro passa a ter também uma função de análise, operando como critério de avaliação do desenvolvimento da criança e de seu desempenho curricular.
- ²⁶ Um passo mais será dado pelo saber clínico, através da ordem “Abram alguns cadáveres” (Foucault, 1987a, p.141-68), que inaugura a medicina anátomo-patológica, onde a morte, de invisível se faz visível: “O que era fundamentalmente invisível se oferece, subitamente, à claridade do olhar, em um movimento aparentemente tão simples, tão imediato, que parece a recompensa natural de uma experiência mais bem realizada” (ib., p.225). O “passo-a-mais” para a pedagogia moderna terá sido, certamente, não o de abrir o cérebro daquele corpo cognitivo, mas o de descrever, até a exaustão, seu desenvolvimento epistêmico: trabalho muito bem feito pelas psicologias-epistemológicas.
- ²⁷ Na direção contrária àquela em que Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros/as, vem reiteradamente produzindo (Silva, 1993; 1994; 1995a,b,c).

²⁸ Para Foucault (1988), “o que define uma relação de poder é que é um modo de ação que não atua de maneira direta e imediata sobre os outros, mas que atua sobre suas próprias ações: uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, presentes ou futuras” (ib., p.14).

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CANDAU, Vera M. *A didática em questão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.
- CORAZZA, Sandra M. Currículo e política cultural da avaliação. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v.20, n.2, jul./dez.1995a. pp.47-59.
- _____. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.
- _____. *Poder-saber e ética da escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 1995c.
- _____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996 (no prelo).
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis-RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- _____. *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, 1987a.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987b.
- _____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, v.L, n. 3, jul.-set., 1988.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.
- KENSKI, Vani M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. (coord.) *Repensando a didática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- KRAMER, Sonia (coord.) et alii. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARTINS, Pura L.O. *Didática teórica / didática prática: para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÉRICI, Imídeo G. *Introdução à didática geral*. São Paulo: Atlas, 1985.
- SCHMITZ, Egídio F. *Didática moderna: fundamentos*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1984.

- SILVA, Tomaz T. da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-moder- nos. In: SILVA, Tomaz.T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-moder- nos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educaça*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- _____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: BARBOSA, Antonio F.M. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: VEIGA-NETO, A. (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995c.
- TURRA, Clódia M.G. et alii. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

Uma versão condensada deste trabalho foi apresentada no GT-Currículo, du- rante a 19ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu/MG, em setembro de 1996.

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
91330-370 - Porto Alegre - RS