

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CAROLINA PEREIRA DE PAIVA

DISCURSO E AVALIAÇÃO: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DAS ESCOLAS PARTICULARES DE ENSINO MÉDIO

Goiânia
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CAROLINA PEREIRA DE PAIVA

DISCURSO E AVALIAÇÃO: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DAS ESCOLAS PARTICULARES DE ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Agostinho Potenciano de Souza

Goiânia
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Paiva, Carolina Pereira de.
P149d Discurso e avaliação [manuscrito] : análise da prática pedagógica das escolas particulares de ensino médio / Carolina Pereira de Paiva. - 2010.
158 f.

Orientador: Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.
Bibliografia.

1. Discurso 2. Avaliação 3. Ensino Médio I. Título.

CDU: 37.012:81'42

Carolina Pereira de Paiva

**DISCURSO E AVALIAÇÃO: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS
ESCOLAS PARTICULARES DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação defendida e aprovada em _____, no Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de mestre, com Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Sousa

Profª Drª Sandramara Matias Chaves

Profª Drª Elza Kioko Nakayama Nenoki Murata

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tornou minha vida possível, permitiu que eu chegasse onde estou e colocou pessoas maravilhosas no meu caminho.

A meus pais, Ecy Leonel Rocha Pereira e Carlos Antônio Pereira, que me incentivaram, apoiaram e estiveram presentes, ensinando valores e dando exemplos que sempre farão parte da minha existência.

A minha irmã, Celina, pela companhia, alegria, lembranças e dias tão felizes.

Ao Rogério, que sempre demonstrou amor e compreensão.

A minha prima, Lívia, que sempre foi companheira e esteve presente nos momentos de descontração, me ouvindo e aconselhando.

Ao meu orientador, professor Agostinho Potenciano de Souza, que ajudou na realização de um sonho e proporcionou experiências únicas de aprendizagem.

À professora Elza Kioko Nakayama Nenoki Murata, amiga, que acreditou na minha capacidade, me incentivou, me ajudou, ouviu minhas angústias e sempre demonstrou um carinho enorme por mim.

À professora Sandramara Matias Chaves que, com muita competência, contribuiu para que esse trabalho se tornasse mais qualificado.

À professora Maria Suelí de Aguiar, que não me deixou desistir da realização desse sonho, mostrando-me possibilidades que eu não conseguia enxergar.

A meus amigos, Luana Alves Luterman e Isac Evans, que compartilharam muitos momentos comigo e deixaram meus dias mais alegres. Agradeço especialmente pelos desabafos e conversas estranhas e divertidas.

A todos os professores, coordenadores, alunos, pais de alunos e funcionários da escola campo com quem pude partilhar tantas experiências.

“Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste”.

Paulo Freire

Resumo

Esta dissertação pretende descrever e analisar os discursos sobre avaliação na escola de ensino médio particular com o objetivo de perceber as identidades atribuídas a esse tipo de escola, aos sujeitos participantes dela, às práticas de ensino e à avaliação. Observamos os sujeitos pais, coordenadores pedagógicos, professores, corretores de redação e alunos de cinco escolas de Goiânia, no ano de 2009. Para a constituição do corpus, elaboramos questionários, participamos de reuniões, assistimos a aulas de redação e selecionamos avaliações dessa disciplina. As respostas aos questionários foram devolvidas através de e-mail. Escolhemos pesquisar o professor de redação porque, para nós, seria muito interessante analisar o discurso do aluno apresentado nos textos feitos como avaliação. Pensamos que esse discurso foi muito importante para a construção de identidades e conceitos relacionados aos sujeitos, à escola e à avaliação. Consideramos, nesta pesquisa, as teorias da Análise de Discurso Francesa refletidas por Foucault, Orlandi, Pêcheux, Courtine, Navarro-Barbosa. Levamos em consideração também as propostas de alguns teóricos da educação sobre avaliação, Hoffman, Barriga, Luckesi, Perrenoud, Rosales; e neoliberalismo, Dalorosa, Frigotto, Gentili. cremos que foi necessário observar as condições de produção do discurso sobre avaliação para compreender a constituição dos sujeitos da comunidade escolar e suas práticas em nossa sociedade. Partimos do pressuposto de que a reflexão sobre determinadas práticas na escola provoca transformações e desenvolvimento. Todos os sujeitos pesquisados estão em busca de um resultado, a aprovação no vestibular e uma boa nota no Enem e guiam suas ações em função deles. Entendemos que, para esses sujeitos, treinar para o vestibular e para o Enem não é a melhor opção para um ensino de qualidade, mas é garantia de acesso à formação superior. No momento do ensino médio, eles não podem arriscar, pelo contrário, eles precisam garantir. Nossa análise permitiu constatar que os discursos sobre avaliação, da forma como vêm sendo construídos no ensino médio, contribuem para a formação de sujeitos acomodados com as práticas vigentes porque as consideram necessárias para alcançar o que tanto desejam.

Palavras-chave: Discurso. Avaliação. Ensino Médio. Vestibular. Neoliberalismo.

Abstract

This work describes and analyzes the discourse about evaluation in private high schools, in order to know the identities assigned to such schools, the subjects, the teaching practices and evaluation. We observed the subjects parents, educational coordinators, teachers, texts evaluators and students from five schools in Goiânia during the year of 2009. For the constitution of the corpus, we prepared questionnaires, participated in meetings, witnessed writing classes and selected tests of this discipline. Survey responses were returned via email. We chose the writing teacher, because for us it would be very interesting to analyze the speech of student texts made as presented in the assessment. We think that this speech was very important for the construction of identities and concepts related to individuals, schools and evaluation. We consider this research, the theories of French Discourse Analysis reflected by Foucault, Orlandi, Pêcheux, Courtine, Navarro-Barbosa. We consider also the proposals of some theorists of education evaluation, Hoffman, Barriga, Luckesi, Perrenoud, Rosales, and neoliberalism, Dalorosa, Frigotto, Gentili. We believe that it was necessary to observe the conditions of discourse production about assessment to understand the constitution of the school community and its practices in our society. We assumed that the discussion of certain practices in school causes transformation and development. All subjects are in search of a result, approval for college and a good grade in Enem and guide their actions depending on them. We understand that for these subjects, training for the exam and for the Enem is not the best option for a quality education, but it is guaranteed access to higher education. Our analysis revealed that the discourse about evaluation, the way they are constructed from high school, contribute to the formation of subjects accommodated with existing practices because they are deemed necessary to achieve what both want.

Keywords: Discourse. Evaluation. High School. Vestibular. Neoliberalism.

SUMÁRIO

Resumo.....	05
Abstract.....	06
INTRODUÇÃO	08
I- Motivação	08
II- Justificativa, método, itinerário	09
1- O LUGAR ESCOLA.....	17
2- OS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO.....	39
2.1 Os pais	44
2.2 Os coordenadores	49
2.3 Os professores	55
2.4 Os corretores	65
2.5 Os alunos	72
3- OS DISCURSOS SOBRE AVALIAÇÃO	78
CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

I. Motivação

O interesse pela educação e pelas questões relacionadas a ela surge quando, nas tardes de domingo, sentávamos¹ em família para que os adultos, professores, contassem o que acontecia no trabalho deles durante toda semana em sala de aula. Muitas polêmicas e muitas discussões por causa de ideias diferentes aconteciam. “O professor é mal valorizado!” “A culpa não é do professor!” “Os alunos não respeitam!” “A educação ainda tem jeito!”... eram discursos proferidos quase que aos berros e que despertavam em nós, a cada dia que passava, maior disposição para pensar a educação.

Não teve jeito... Depois de alguns anos, estávamos fazendo um curso de licenciatura, preparando para nos tornar profissionais da educação. Assim aconteceu com várias pessoas de nossa família.

Na universidade, o interesse só aumentou. O campo da educação e, mais tarde, o campo dos discursos nos fascinavam. Entender como os discursos construía identidades, práticas cotidianas, na escola e fora dela, e como as pessoas compreendiam o processo educativo nos chamava bastante a atenção. Os professores da universidade falavam com paixão e os alunos traziam suas experiências para a sala de aula. Algo, porém, não era bom: as provas. Observamos que muitas reclamações eram feitas em relação a elas. As pessoas ficavam angustiadas e sofriam para fazê-las. Eram horas de estudos; muitas conversas para descobrir o que seria cobrado; muita expectativa e ansiedade. Como no ensino médio, nos submetíamos a elas as considerando um mal irremediável e com a certeza de que elas sempre surgiriam quando quiséssemos avançar.

¹ Esta dissertação é fruto de vários discursos que me formaram sujeito capaz de pesquisar e escrever. Tudo o que está escrito aqui surgiu de uma formação que teve a primeira origem numa família de educadores, com pais, tios e tias professores, sempre preocupados com o processo educativo. Depois vieram os sujeitos da escola, da faculdade e da pós-graduação. Assim, não seria adequado escrevê-la em primeira pessoa do singular, ou em terceira pessoa, afinal, como disse Italo Calvino, “quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” Escolhemos, portanto, a primeira pessoa do plural para descrever nossas ações nesta pesquisa.

Dáí surgiu nossa primeira preocupação: por que a avaliação é uma prática que traz tanto incômodo?

Nessa época, fizemos vários questionamentos e começamos a perceber que apesar de a avaliação ser uma prática tão antiga ainda se falava muito acerca dela com um conhecimento baseado em experiências. Os discursos pareciam totalmente desvinculados do processo de ensino: muitas vezes se dizia sobre avaliação somente ressaltando seu aspecto de verificação, como uma atividade que surgia para finalizar uma etapa e iniciar outra. Foi por esses motivos e questionamentos que resolvemos pesquisar “avaliação” na especialização e, agora, no mestrado.

No princípio de nossas pesquisas, nos envolvemos somente com as teorias da educação. Fizemos um estudo de caso em que observávamos um grupo de estudantes do curso de Especialização em Docência para saber como o curso vinha contribuindo para ele na construção do conceito de avaliação. A nossa preocupação era saber se os cursos de formação de professores estavam preparando os docentes para avaliar. Não muito satisfeita, resolvemos entender melhor essa questão numa fase anterior à formação superior na vida dos sujeitos, fase essa que contribuía muito para as práticas deles no futuro, pois percebemos, nos resultados encontrados, que os sujeitos que estavam fazendo especialização em Docência copiavam bastante os métodos avaliativos que aconteciam com eles na posição de alunos; métodos bastante tradicionais que serviam para o professor testar a memória dos alunos acerca do conteúdo ensinado e finalizar uma unidade ou um período. Partimos, então, no mestrado, para o ensino médio e, quando nos envolvemos com as teorias da Análise de Discurso Francesa, fiquei ainda mais interessada em pesquisar o tema porque sabia que as possibilidades de encontrar respostas aumentariam.

II. Justificativa, objetivos, método e itinerário

A prática da avaliação está presente em toda a sociedade. Observamos e julgamos o tempo todo com base em nossas crenças e naquilo que achamos certo ou errado. Depois, amparados por uma instituição e nas regras construídas por ela, avaliamos.

A necessidade de julgar é tão antiga quanto a história da humanidade e nem sempre está vinculada à prática de educar. Na realidade, desde cedo, quando o ser humano nasce, ele tem intrínseco a ele a necessidade de aprovar-se, de conhecer suas capacidades e de conhecer a si mesmo. Muitas vezes, ser aprovado se torna condição para alcançar o que tanto desejamos e para alcançar a felicidade, conceito muito importante para a maioria de todos nós – existe, hoje, em nossa sociedade, um “estatuto da felicidade”, construído por discursos que privilegiam a aprovação em uma prática avaliativa, geralmente realizada por instituições que criam conceitos e comportamentos “corretos” e “errados”. A igreja diz o que é uma boa vida, uma boa família; a escola diz o que é um bom aluno, uma boa educação; a universidade diz quem será um bom profissional; a empresa diz o que é um bom empregado. Ser bom é condição para ser feliz; e ser infeliz é errado, é assumir uma imagem de perdedor. Assim, como afirma Cunha (2007), a felicidade está restrita, como consequência direta, àqueles que podem, em nossa sociedade, ocupar o posto de vencedores, sendo que tal vitória, este é um ponto fundamental, se apóia no eventual, ainda que imaginário, aniquilamento do outro. Dito de outra forma, a cultura do narcisismo instala a divisão radical do mundo entre vencedores e perdedores, e a felicidade torna-se direito exclusivo dos primeiros enquanto os ditos vencidos, são destinados ao banimento e à exclusão do jogo econômico e social, tornados assim espécie de restos da sociedade de consumo, pobres e viscosos (CUNHA, 2008).

“Avaliação” significa ato de avaliar, apreciação, estimativa, determinação de justo preço a qualquer coisa, valor de bens determinado por avaliadores (FERREIRA, 1986). A função mais genuína da avaliação consiste na elaboração de juízos sobre o valor ou mérito do aprendizado considerado globalmente, em seus resultados, em seus processos, em seus componentes e na interação que se dá entre eles (ROSALES, 1990). A prática avaliativa está sempre baseada em regras construídas a partir de uma verdade constituída por avaliadores: cabe aos avaliadores julgar o que é certo ou errado, verdadeiro ou não; o avaliador procura, em sua memória, discursos que reconhecem, ou não, a verdade do avaliado e com base neles, aprova ou reprova.

A verdade se apresenta aos indivíduos como algo fixo, concreto e dado *a priori* e, por conseguinte, parece garantir a manutenção de uma prática reguladora e avaliadora de comportamentos. No entanto, para que a determinação da verdade seja possível, é

necessário mascará-la com discursos e conceitos pré-construídos. Nietzsche (1873 [1987:47]) salienta que a verdade é uma criação do homem que deseja assegurar padrões e comportamentos que acomodam a vida social. Assim sendo, é significativo pensarmos como a verdade é criada e legitimada em nossa sociedade, de modo a viabilizar as organizações e relações sociais, já que determina os lugares que podem e devem ser ocupados pelos sujeitos. Quem avalia tem o poder de dizer o que pode ser aprovado ou reprovado e aquele que se submete às regras se insere na sociedade do avaliador e logo participa de um jogo de poder.

A roupa que vestimos, o que dizemos, como nos comportamos, tudo é avaliado pelas pessoas. Sentimos necessidade de nos adequar a determinadas regras e participar de uma comunidade que se reconhece pelo cumprimento dessas regras. Na modernidade, mais do que nunca, os objetos, os sentimentos, os comportamentos, os bens consumíveis e as pessoas precisam ser testadas e aprovadas para serem aceitas na sociedade. Nunca vimos surgir no mercado tantas empresas e métodos que cuidam de avaliar e testar; buscar a verdade – quem é que usa um hidratante corporal que não foi dermatologicamente testado? Ou um creme dental que não foi recomendado pela organização brasileira de odontologia? Ou ainda compra um brinquedo para seu filho que não passou pelo teste do Inmetro?

Lembremo-nos de que todas as práticas são construídas por relações de poder. A partir da constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente, esse poder se tornou um poder disciplinar (FOUCAULT, 1979). Poder que baseado na disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 1987). Dessa forma, no tipo de sociedade em que vivemos, as práticas disciplinares fabricam instituições avaliadoras, prontas para apreciar qualquer comportamento ou um produto dela.

Várias são as instituições que discursam sobre avaliação e muitas vezes querem observar a condição em que se encontram os objetos ou os sujeitos relacionados a ela e como sofrem influência de suas ações. A escola, instituição de educação, com a função de ensinar e fazer aprender, é hoje uma das instituições onde esse discurso mais

acontece. Na escola, pais, coordenação, professores, corretores e alunos têm discursos que valorizam o ato de avaliar.

Não poderia ser diferente. A sociedade e todas as suas instituições atribuíram à escola a função de ensinar: ensinar para a vida, ensinar para ser aprovado no vestibular, ensinar para se conseguir um bom emprego, ensinar para passar em um bom concurso etc. Assim, como o próprio Foucault diz (1987), a escola deve ser um operador de adestramento, uma instituição em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, uma observação recíproca e hierarquizada.

É a observação que garante o poder disciplinar e o caráter de adestramento da escola. E ela acontece também por meio da avaliação. A avaliação constrói uma relação de fiscalização, definida e regulada que está inserida na prática de ensino como um mecanismo que lhe é inerente, porque na escola a avaliação é sempre realizada, e multiplica sua eficiência. Quando o professor avalia o aluno, ele sabe o que foi aprendido e o que passou despercebido, podendo agir sobre o resultado. Mais do que isso, o resultado da avaliação, principalmente na escola, significa saber sobre o aluno e, identificando aquele que sabe, novas relações de poder são construídas². Aquele que sabe na escola tem pelo menos o poder de passar adiante, atingir um nível superior. Ele está apto a ir para uma série superior e, no ensino médio, ser aprovado no vestibular.

Observando tudo isso, decidimos investigar os discursos sobre a avaliação produzidos na escola. Baseamo-nos primeiramente na concepção de que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos; de que o acontecimento discursivo está no jogo das relações e de que os sujeitos são possibilitados pela posição que eles ocupam em uma rede de formulações. Centramos nossa atenção nos ensinamentos de Foucault (2007) para quem o discurso é constituído sempre de enunciados, não como uma estrutura, mas como uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que essas apareçam, com

2 Foucault (2007) diz que o poder também deve ser entendido ao nível do saber. O saber se torna instrumento de poder nas mãos do dominante e se expande sobre a sociedade atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, exercendo controle sobre o seu corpo.

conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Para ele, sujeito, lugar, campo associado e materialidade aparecem simultaneamente em um discurso e são constitutivos do enunciado. Por isso, uma mesma materialidade pode gerar enunciados diferentes. A percepção, o discurso e a atitude das pessoas mudam a cada novo enunciado porque este gera outras relações.

Consideramos também outros pesquisadores que valorizam a ADF (Análise de Discurso Francesa) em suas teorias – Orlandi (1996; 2002; 2003); Courtine (1999); Navarro-Barbosa (2004); Pêcheux (1975).

Temos como meta descrever e analisar os discursos sobre avaliação no ensino médio. Nosso objetivo é verificar **como** esses discursos acontecem e **como** são produzidos pelos sujeitos envolvidos na escola de ensino médio particular a fim de perceber as identidades atribuídas a esse tipo de escola, aos sujeitos participantes dela, às práticas de ensino e à avaliação.

A concepção de identidade que consideramos neste trabalho é a proposta por Hall (2001) que diz que, na pós-modernidade, a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Pensamos que a avaliação é um fator muito importante no processo de ensino-aprendizagem; a avaliação tem uma função social. Se considerada como formativa, ela

cumprir funções que orientam e regulam o processo de ensino-aprendizagem e promovem o desenvolvimento do estudante, constituindo um objeto da aprendizagem, já que a ela se agregam valores essenciais como a honestidade, por meio do reconhecimento do que se sabe e do que pode ser melhorado; a responsabilidade, quando se conhece a importância da aprendizagem e se dispõe a trabalhar em busca dela; e o coletivismo, ao perceber que o conhecimento se constrói através de ações conjuntas e, por isso, os resultados não são respostas a uma ação individual, do aluno, mas do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, descrever os discursos a respeito da avaliação nos permite revelar a prática de ensino utilizada por determinada instituição e a identidade que ela assume na contemporaneidade. Refletir sobre essas práticas de ensino e práticas avaliativas nos ajuda a refletir em concepções, não corretas, mas adequadas para o ensino que vivenciamos, uma vez que consideramos que elas também farão parte das identidades dos sujeitos da escola. Como disse Vasconcelos (2006),

já há algum tempo, a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos diagnóstico e formativo. Mas é preciso lembrar que as determinantes maiores de qualquer problema ligado à avaliação educacional têm suas raízes na própria história da educação de nosso país. Questões de avaliação sempre serão problemas de ensino e fazem parte de todo um sistema tradicional que está em crise e tem sido questionado cada vez mais. Nesse contexto, descobrir práticas positivas de avaliação significa atuar em busca de superação de situações problemáticas ligadas ao ensino em geral, rumo a concepções inovadoras de ensino e avaliação.

Escrever uma dissertação, principalmente sobre o tema aqui posto em discussão, não é apenas um trabalho de construção de um texto, mas é também um momento de refletir sobre o que vimos em campo, sobre nossas práticas, sobre o que ainda pode ser feito pela educação. Creemos que é uma maneira de escapar daquele assujeitamento ingênuo em que só se pratica o estabelecido porque se acredita verdadeiramente que ele é a ação mais correta a ser realizada. Pensamos que a fuga do assujeitamento, neste caso só é possível por meio da autoavaliação, quando temos a oportunidade de ver pelos olhos dos outros e, sobretudo, pelos próprios olhos, os rumos que nossas ações tomam no ambiente em que participamos.

Entendemos que o discurso pedagógico tem se tornado uma forma de disciplinarização que se faz necessária para a manutenção social. Em função dos aspectos sócio-históricos, então, esse discurso atua como forma de assujeitamento. O que queremos, porém, refletindo sobre a avaliação é dar a possibilidade de que tudo, por assim dizer, corra agora por conta do indivíduo. Cabe a ele descobrir o que é capaz de fazer, esticar esta capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir (BAUMAN, 2001).

Assim, para descrevermos os efeitos de sentido e as identidades que os discursos sobre a avaliação formal produzem, primeiro é necessário descrever os discursos que dizem sobre avaliação. Pensamos que na prática de ensino, esse discurso pode ser dito de vários lugares, porém selecionamos aqueles que têm mais influência sobre o ensino médio. Escolhemos o ensino médio, porque acreditamos ser nesse período que os discursos sobre avaliação mais acontecem, em função do vestibular e do Enem.

Para a constituição do corpus, utilizamos, então, questionários e redações feitas por sujeitos que estudaram e participaram do ensino médio de cinco escolas particulares de Goiânia no ano de 2009. Também observamos onze aulas de redação e cinco reuniões dessas instituições e tomamos nota a fim de entender melhor as identidades dos sujeitos e suas funções dentro da comunidade escolar.

Os sujeitos questionados foram dez pais; dez alunos; um coordenador, dois professores e três corretores de redação de cada instituição pesquisada. As redações analisadas foram produzidas como avaliação para obtenção de nota e compor a média bimestral dos alunos na disciplina.

Buscamos, com esses dados, conhecer os discursos sobre avaliação que podem se manifestar nas escolas de ensino médio particular.

Escolhemos coletar as avaliações de redação porque cremos que elas, no ensino médio, são o instrumento avaliativo mais completo e mais acessível para analisarmos o discurso dos alunos. Na redação, o aluno diz sobre determinado tema, argumenta e expõe suas próprias ideias sem se preocupar em responder perguntas previamente elaboradas por um professor. Assistindo às aulas e analisando as redações dos alunos,

cremos que sabemos muito acerca de sua compreensão e comportamento diante do que foi exposto em sala de aula.

Uma pesquisa teórica sobre os conceitos de avaliação e de ensino também foi feita e nos ajudou a compararmos as teorias que discursam sobre esses conceitos e as práticas existentes.

Dessa forma, apresentamos, no capítulo 1, o lugar onde os discursos analisados foram produzidos. Cremos que o lugar colabora muito na constituição das características dos discursos. A identidade atribuída à escola de ensino médio, principalmente a particular, influencia bastante os discursos sobre ensino e sobre avaliação de nossa sociedade. Assim, que lugar é esse? O que esse lugar representa para a sociedade?

No capítulo 2, apresentamos os sujeitos que ora participaram, ora construíram discursos sobre avaliação. Também acreditamos que a identidade dos sujeitos é importante na constituição do discurso. Cada sujeito envolvido com a instituição escola – pai, coordenador, professor, corretor, aluno – desempenha sua função, ocupa seu lugar na rede de formulações de discurso sobre avaliação e constrói um discurso diferente de acordo com essa posição. Então, que sujeitos são esses? Quais são suas identidades?

Enfim, no capítulo 3, discorreremos acerca dos discursos sobre avaliação na escola particular de ensino médio. O que cada um dos sujeitos diz sobre avaliação na escola? E o que dizem também os teóricos da educação sobre avaliação?

A grande tarefa que se propõe na descrição dos discursos é a de definir as condições nas quais se realizou o enunciado e o discurso, condições que lhe dão uma existência específica. Como disse Gregolin (2004), essa existência faz o enunciado aparecer em relação com um domínio de objetos; como um jogo de posições possíveis para um sujeito; como elemento em um campo de coexistência; como materialidade repetível.

Creemos que esse percurso nos ajudou a alcançar nossos objetivos e entender melhor como os discursos foram produzidos.

1 O LUGAR ESCOLA

Nosso trabalho parte da descrição dos discursos que constroem a identidade do lugar da pesquisa: a instituição “escola de ensino médio particular”. Foi nessa instituição que buscamos os discursos sobre avaliação.

Creemos que todo discurso tem uma formação³. E “descobrir essa formação é revelar a relação que existe entre determinados enunciados, suas regularidades” (FOUCAULT, 2007). A formação dos discursos construídos na escola depende da identidade atribuída a ela pela sociedade. Assim, para analisarmos os discursos sobre avaliação que surgem na escola, temos também que conhecer o que representa esse lugar para a sociedade e o que se permite dizer nele.

A escola é lugar de muitos discursos que compõem variadas formações discursivas. Existe nela uma diversidade de sujeitos, cada um com suas particularidades, individualidades e diferenças que trazem diversas informações de vários lugares e campos discursivos. É na escola onde também existe o discurso sobre avaliação e onde ele tem mais força, principalmente na escola de ensino médio.

Em nossa sociedade ainda existe o vestibular⁴ que é considerado uma das avaliações mais importantes para formação escolar de um indivíduo. Essa avaliação, chamada de processo seletivo, nos permite realizar um curso superior em uma universidade. Ela sempre é aplicada ao aluno na conclusão da terceira série do ensino médio.

3 Sobre o conceito de Formação Discursiva (FD), Foucault (2007) diz que sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

4 O vestibular designa o processo de seleção de novos estudantes empregado pelas universidades. Ele caracteriza-se normalmente como uma prova de aferição dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e médio, sendo o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil. É o mais importante critério de seleção de candidatos, utilizado tanto pelas instituições públicas quanto privadas de ensino superior (D’AVILA e SOARES, 2003).

A escola hoje é considerada um lugar onde se fabrica o conhecimento tão desejado para adquirir poder: o poder de ser bem sucedido em uma avaliação. Ela tem sido considerada a instituição da educação onde professores precisam passar aos alunos conteúdos que provavelmente vão aparecer em uma avaliação e que vão proporcionar a eles a capacidade de serem aprovados ou de tirarem uma boa nota nela. Educar na escola é ensinar conteúdos que garantem preparação para o sucesso.

A escola, de acordo com os sujeitos pesquisados, é qualquer estabelecimento ou instituição de preparação. Uma escola é formada por diferentes sujeitos, sendo o diretor aquele que dirige, o professor quem ensina e dá as aulas, e o aluno quem aprende e estuda os ensinamentos do professor e do livro didático.

À luz da lei (LDB 9394/96), a escola é concebida como espaço de síntese, com o papel de construção da democracia social e política, e tem como objetivos: promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares; proporcionar as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da imaginação; preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto, etc.); formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho; e desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Assim, a escola é uma das instituições sociais que necessita de constante ajuste à realidade, a fim de cumprir o seu papel, que “é garantir a todos o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados” (DAYRELL, 1996) para que todos tenham, em seu tempo, a oportunidade de participar da sociedade com direitos e deveres de um cidadão.

A sociedade e as exigências feitas por ela, em cada época, regem as transformações ocorridas na escola, na sala de aula, e nas relações entre as pessoas que participam do ambiente escolar: pais-alunos; pais-escola; alunos-professores; alunos-escola; etc.

De acordo com Masetto (1990), a escola é a responsável por oferecer encontros⁵, aulas, aos alunos e a razão central da realização desse encontro é aprendizagem do aluno. O material com que professores e alunos lidam, o conteúdo que preenche esse processo psicológico da aprendizagem, é o próprio conteúdo daquela disciplina pela qual o professor se responsabiliza, entendido em sua maneira mais ampla. O critério de eficiência do trabalho do professor é a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno, já que se considera eficiente o professor que consegue fazer o aluno aprender seu conteúdo. Os recursos que o professor utiliza para conseguir maior ou menor eficiência são as estratégias de aprendizagem, o processo de avaliação e o clima sócio-emocional estabelecido na classe por meio da relação professor-aluno.

Mesmo estando limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas da instituição de ensino, o professor e o aluno formam o cerne do processo educativo na escola. Ainda segundo Masetto, conforme o rumo que tome o desenvolvimento desta interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada, orientada mais para uma ou outra direção. Por certo, uma relação tem dois pólos e cabe a ambos determinar o clima de sua relação; por certo também, entretanto, professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltada para a aprendizagem e cabe ao primeiro tomar a maior parte das iniciativas, incluindo “dar o tom” no relacionamento estabelecido entre eles. Isto supera, excede mesmo as normas do estabelecimento de ensino onde aquela classe se insere. Pode-se, por exemplo, encontrar classes que desenvolvem com seu professor um relacionamento colaborador, franco, de diálogo, em escolas cujo regime disciplinar sugere autoritarismo e competição – embora isso não seja fácil de ser conseguido.

5 A situação de ensino em sala de aula pode ser descrita como um encontro, repetido durante espaços de tempo predeterminados, com uma frequência igualmente predeterminada e durante um período relativamente longo; nesse encontro, seres humanos, confinados dentro dos limites da classe, se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente (MASETTO, 1990).

Existem, na sociedade, inúmeros tipos de escola e de aulas com diversos objetivos. As escolas mais comuns são escolas de ensino básico públicas, as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e particulares, as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (LDB 9304/96).

As escolas particulares se esforçam bastante para que o seu objetivo de permanecer no mercado seja cumprido. Elas não dependem do capital do governo. Elas têm que se auto-sustentar e produzir lucro. Em sua maioria, as escolas particulares são empresas lucrativas e, assumindo essa característica, elas precisam de um número significativo de alunos-clientes. Quanto mais alunos-clientes a escola particular possui, mais lucro ela obtém.

O vestibular e o Enem⁶ são as principais avaliações ao final do período de ensino médio no Brasil. Por isso, durante todo esse período, a escola se esforça em produzir avaliações semelhantes a eles e em ensinar o conteúdo cobrado no edital dos principais vestibulares do país e do Enem. O aluno que cursa o ensino médio deve estar preparado para fazer essas provas e mostrar seus conhecimentos em relação aos conteúdos estudados a fim de ser aprovado e ingressar num curso superior, numa universidade, preferencialmente, pública.

O vestibular surgiu, historicamente, da necessidade de verificar o conhecimento do candidato para a inserção deste no curso superior. Conforme Santos (1988b), a escola superior nacional foi criada pela vontade de uma autoridade.

D. João VI, chegando ao Brasil em 1807, tratou de criar as primeiras escolas superiores sem que tivéssemos um ensino médio. A intenção era evitar que os jovens brasileiros da aristocracia rural de então continuassem peregrinando para Portugal para diplomar-se em um curso superior.

Um resgate histórico do acesso ao ensino superior no Brasil evidencia que só em 1911, pela primeira vez, com a Reforma Rivadavia Correa, foi instituído o concurso de ingresso ao ensino superior, denominado “exames de saída”, que visavam medir a

6 O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (INEP, 2009).

maturidade intelectual dos futuros estudantes. O exame era constituído por prova escrita, tendo como conteúdo o vernáculo, e uma prova oral, destinada a medir os conhecimentos relativos a línguas estrangeiras e ciências (FREITAS, 2006).

Em 1925, a Lei Rocha Vaz instituiu o exame de ingresso em substituição aos exames de saída, cuja inscrição exigia do candidato a comprovação de ter cursado regularmente os seis anos de estudos secundários. A lei enfatizou a questão das vagas oferecidas pela instituição, procurando regulamentar a relação candidato/vaga. Lima & França (2002) consideram que “esta relação seria fruto do aumento da demanda para o curso superior, que na década de 20 já apresentava uma quantidade de vagas inferior ao número de aprovados no exame de ingresso”.

Em meados de 1931, houve uma reforma no ensino secundário e a criação do Ministério da Educação e Saúde. O ensino secundário passou a compreender dois cursos: o fundamental, com cinco anos, e o complementar, com dois anos de duração. O complementar era ministrado nas próprias instituições de nível superior, denominados pré-universitários: pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico. Segundo Guimarães (1984), exigia-se, então, a conclusão do curso complementar para inscrição do vestibular e este correspondia à natureza da faculdade e do curso superior pretendido pelo aluno. Havia, portanto, para cada curso universitário, um curso complementar correspondente. De acordo com Freitas (2006), esta reforma foi caracterizada por uma tendência elitista por fornecer, restritamente, aos alunos a possibilidade de acesso a cursos superiores diferenciados. Então, o exame de ingresso (vestibular), nome consagrado nessa legislação, tinha o enfoque na seleção dos candidatos para cada curso, visando o acesso em cursos predeterminados, constituídos de provas eliminatórias aplicadas de modo discursivo.

Em 1942, a Lei Capanema extinguiu o curso complementar do curso secundário, e passaram a vigorar os cursos colegiais nas modalidades clássico e científico, destinados a preparar os alunos para a continuação de estudo em nível superior. Guimarães (1984) aponta que, até 1946, os estudantes tinham direito de matrícula em qualquer curso superior, uma vez concluído o clássico ou o científico. Nos exames seguintes, o exame já supunha uma habilitação que exigia dos candidatos um conhecimento voltado para o curso pretendido e uma posterior classificação dos

candidatos habilitados em cada instituição, segundo o número de vagas oferecidas. Esta proposta vigorou até meados de 1961, quando a Lei 4.024/61, denominada “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, propôs a renovação de políticas educacionais, concedendo autonomia aos estabelecimentos de ensino para assumir as decisões sobre os critérios de habilitação e classificação para o ensino superior. A partir disso, surgiram diversos modelos de avaliação baseados em vários critérios, tais como a prova com programação diferenciada.

Na época, a sociedade brasileira passava por diversas transformações, como o crescimento demográfico, o processo de urbanização e industrialização e maior procura pela educação. A partir de 1964, com a intensificação de uma política econômica que favorecia a concentração de capital e renda, escasseavam gradativamente os meios de ascensão social e econômica das camadas médias da população brasileira. A ascensão, através de uma maior escolarização, era um dos poucos recursos disponíveis. Frente a essa realidade, aumenta o número de candidatos para ingressar no ensino superior. Nos exames vestibulares, aumentava-se o grau de dificuldade das provas, sendo que, muitas vezes, o conteúdo não era compatível com que era ensinado no colegial (FREITAS, 2006).

De acordo com Ribeiro Neto (1987), por causa das exigências do novo mercado de trabalho, que surgiu com a industrialização, crescia assustadoramente a relação candidato/vaga e algumas instituições começavam a sofrer as consequências do ingresso, por força de mandados de segurança dos chamados excedentes, ou seja, dos candidatos habilitados além do limite das vagas oferecidas e o vestibular transformava-se num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los. Olive (2002) afirma que, como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, logo após 1968, ocorreu uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Nesse período, foram criadas as primeiras instituições privadas sem a garantia da qualidade do ensino.

Na década de 1970, o exame vestibular foi realizado de maneira unificada, ou seja, todos os candidatos que desejavam ingressar no ensino superior deveriam realizar

as provas independentemente do curso escolhido. Além disso, as provas deveriam ser as mesmas para todas as universidades, abrangendo as disciplinas do currículo do ensino médio e tendo como exigência, a obrigatoriedade da conclusão do 2º grau para o ingresso na universidade. Guimarães (1984, p. 17) ressalta as modificações ocorridas em 1978 no exame vestibular:

[...] provas de habilidade específicas para determinados cursos, (provas com questões objetivas), possibilidades de realização do vestibular em mais de uma etapa, utilização de mecanismos que garantam a participação na última etapa do processo classificatório apenas dos candidatos que tenham um mínimo de conhecimentos em nível de 2º grau e os pré-requisitos para a continuação dos estudos na universidade e a inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa.

Ainda, os exames vestibulares passaram a exigir conhecimentos cada vez mais específicos, transferindo-se muitas vezes conteúdos próprios do ensino superior para o curso secundário. Estas distorções tiveram efeitos desastrosos, tanto para a escola secundária como para o próprio ensino superior (RIBEIRO NETO, 1987).

Em decorrência das modificações do exame vestibular, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 estabeleceu que os cursos de graduação fossem abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processos seletivos. Trata-se, portanto, da não obrigatoriedade de exames vestibulares, os quais podem ser substituídos em processo de seleção estabelecido pela instituição na qual pretende realizar seus estudos (FREITAS, 2006).

As outras formas de acesso, desde então, vêm sendo introduzidas pelas universidades, aos poucos, merecendo destaque: a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Programa de Avaliação Seriado (PAS) da Universidade de Brasília; Programa de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria (PEIES); Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM) de Santa Catarina; Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior, entre outras.

Estas são as possibilidades mais recentes da realização dos exames alternativos para o ingresso no ensino superior. Entretanto, devido à demanda pelo ensino superior, a estrutura social ainda não se encontra preparada para o ingresso de todos de maneira satisfatória. Sendo assim, o vestibular e essas outras formas de acesso afirmam-se cada vez mais como um sistema excludente, tendo em vista que a maioria apresenta

dificuldade em enfrentá-lo, sobretudo os alunos oriundos das camadas da população brasileira menos favorecidas econômica e socialmente. Sobre isso, Lucidio Bianchetti (1996) diz que embora tenham sido feitas pequenas modificações com vistas a corrigir as distorções que o processo do vestibular foi revelando, ainda existem muitos problemas: a relação candidato/vaga mantém-se desequilibrada; o mercado de trabalho nunca esteve tão restrito e exigente como agora; as vagas em universidades públicas permanecem estáveis ou em redução, o inverso do que acontece com a procura.

Os exames vestibulares mais concorridos, hoje, são normalmente aqueles que permitem o ingresso nas universidades públicas, seja pela oportunidade única do estudo gratuito ou pela reputação de um ensino de qualidade de que gozam essas instituições em relação às privadas. Os exames são realizados por fundações ou comissões especialmente criadas para tal fim.

Existem na sociedade discursos de que uma determinada universidade é melhor que a outra, assim como existem discursos que privilegiam alguns cursos em detrimento de outros. O curso de medicina, por exemplo, é considerado um curso que ainda oferece oportunidades de ascensão financeira rápida, de acordo com o sujeitos pesquisados, além de proporcionar *status* ao profissional que se forma nele, o médico. A identidade que se atribui ao sujeito médico está relacionada à sabedoria, competência, inteligência, riqueza etc. Às universidades públicas também é atribuído *status*, isso porque existe o discurso de que elas têm melhor ensino, proporcionam a pesquisa e ainda não cobram pelo serviço que prestam. A disputa por uma vaga nos melhores cursos das melhores universidades geralmente ultrapassa a concorrência de 40 alunos por vaga. Fazer a prova e ser aprovado em um dos cursos dessas universidades significa ser um sujeito muito inteligente e vencedor.

Ainda sobre a concorrência, precisamos lembrar que a própria escola é uma das responsáveis pelo seu aumento. Nela surgem discursos que dão maior ou menor prestígio social aos cursos existentes. Além disso, a maneira como o conteúdo é propagado durante o período de ensino médio contribui para o surgimento de uma competição e valoração dos sujeitos referente ao curso escolhido e, mais tarde, ao curso que foi aprovado no vestibular. A escola é também lugar de manutenção ou

transformação da estrutura social. A ela são dados poderes e privilégios no interior da sociedade.

Borges e Carnielli (2005) confirmam essa ideia quando dizem, sobre o acesso à universidade pública, que

a concorrência por vaga nos cursos de maior prestígio social é acentuada tanto nas instituições públicas como nas privadas. Esse prestígio social prende-se, por sua vez, à hierarquia das ocupações, ou seja, à estratificação social. A escolha das carreiras é decorrente do condicionamento social da educação, que contribui decisivamente para o encaminhamento e distribuição dos candidatos pelos diversos cursos superiores. A educação não se preocupa apenas com a transmissão do saber sistematizado. Subjacente a esse saber, ela impõe determinada cultura e ideologia. Dessa forma, contribui para a manutenção e reprodução social, preservando e aumentando poderes e privilégios no interior da sociedade.

Ou seja, os cursos escolhidos pelos alunos são muitas vezes influenciados pelos discursos que circulam na sociedade. Durante alguns períodos, alguns cursos são mais procurados que outros e outras vezes esses mesmos cursos se tornam menos concorridos por não serem considerados “cursos da moda”.

As provas do vestibular, para o acesso a uma vaga em uma universidade, variam em sua estrutura de acordo com a instituição responsável pela elaboração, aplicação e correção da prova. Algumas vezes uma mesma instituição utiliza diferentes métodos ao longo dos anos, dependendo das características do processo seletivo. Algumas instituições costumam dividir o exame em duas fases distintas.

Na primeira fase o candidato deve responder a questões de múltipla escolha, compreendendo as matérias Língua Inglesa ou Língua Espanhola ou ainda Língua Francesa , Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática e Química.

A segunda fase exige que o candidato tenha se classificado na primeira. O candidato deve responder a questões na forma escrita de acordo como curso da universidade que ele deseja frequentar. Por exemplo, um candidato ao curso de Engenharia deve responder às provas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Redação.

A prova de redação é aplicada geralmente na segunda fase e todos os candidatos, independente do curso escolhido, devem fazê-la.

Na realidade brasileira, muito mais do que a porta de entrada, o vestibular representa a porta de saída, isto é, a não entrada de aproximadamente 90% dos candidatos não aprovados anualmente para o ingresso nas universidades federais (SOARES, 1993).

Por causa disso, uma série de movimentos – educacionais e sociais – vê no modelo do vestibular uma barreira de acesso ao ensino superior público para as camadas populares da sociedade, alegando que os exames, da forma como são propostos, privilegiam não o conhecimento que de fato se adquiriu no ensino médio, mas simplesmente a avaliação de informações memorizadas e sem conteúdo crítico.

Esta linha de pensamento é justificada por meio da análise do tipo de ensino que é dado nos cursos preparatórios ao vestibular (popularmente conhecidos como "cursinhos"), normalmente acessíveis apenas às camadas da população com maior poder aquisitivo, e no ensino médio, considerado como acrítico e repousante na memorização de fórmulas e estratégias de resolução das provas (D'AVILA e SOARES, 2003).

Especialistas de ensino, D'Ávila e Soares(2003), Borges (2005), também criticam o fato de o vestibular incentivar o sistema de ensino, de uma forma geral, a apenas oferecer o conteúdo curricular que é exigido pelo exame, deixando de tocar em assuntos normalmente ignorados pelos exames, como a História da Arte, a Filosofia e a Sociologia.

Em 1998, levando em consideração os discursos e as críticas produzidos pelos especialistas em educação e avaliação com referência ao vestibular, e visando ajudar o aluno de ensino médio, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Durante dez anos, esse exame não tinha muita procura. Os alunos que se submetiam a ele somente tinham interesse no ProUni, Programa Universidade para Todos, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior.

Em 2009, o Enem foi reformulado devido a criação de uma proposta⁷ construída pelo MEC que permite a utilização do resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. O objeto do MEC era democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (INEP, 2009). Para isso deu autonomia às universidades que poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Hoje, o Enem, junto com o vestibular, se estabeleceu como principal alternativa para o ingresso em um curso superior nas principais universidades do Brasil. Observamos que o número de inscritos no Enem, após a reformulação de 2009, aumentou consideravelmente. Os alunos passaram a considerá-lo como mais um instrumento para o acesso à universidade e por isso exigem das escolas que também o considere durante a escolha de suas metodologias de ensino.

Apesar de o MEC propor o Enem com o objetivo de atender as críticas feitas ao vestibular, nas escolas pesquisadas, agora, além das provas dos vestibulares, as provas do Enem também têm determinado a organização do ensino nas escolas fundamentais e, principalmente, nas escolas de ensino médio. É com base no vestibular, no Enem e no que é cobrado por eles que muitas escolas de ensino médio constroem seus objetivos. Algumas até tentam considerar os aspectos humano e social na formulação deles, contrariando o discurso de que escolas que buscam a aprovação nesses processos seletivos só se interessam pelo aspecto intelectual de seus alunos, sem se importarem com os outros aspectos – econômico, cultural, político, religioso – e até buscando sujeitos que possam contribuir para a boa imagem da escola porque demonstram disposição e capacidade para ser aprovado num bom curso de uma boa universidade. Abaixo, seguem alguns dos objetivos de cinco instituições de ensino médio privadas dessa investigação:

⁷ Proposta em anexo (p.136-141).

-A escola 01 (E01)⁸ vem firmando e consolidando seu sucesso e é hoje referência no mercado educacional. Nossa equipe prima cada vez mais por um ensino diferenciado e de qualidade, cujo objetivo está direcionado na conquista de resultados positivos como alto índice de aprovação nos vestibulares e também na formação de valores para enfrentar o mercado de trabalho. Continuamos, pois, com o objetivo de consolidarmos cada vez mais nosso propósito – que é o de preparar nosso jovem para alçar vôos cada vez mais altos. Desta forma, em 2008, a família da E01 continuará com o mesmo espírito empreendedor que nos levou a acreditar em uma educação de excelência para atender àqueles que também buscam o mesmo caminho⁹.

-O Ensino Médio da Escola 02 (E02) é dividido em duas fases. Os dois primeiros anos são dedicados à fundamentação teórica e à formação, sendo executado todo o conteúdo pedagógico do Ensino Médio. No terceiro ano (Terceirão), a prioridade é a preparação para o vestibular, visando à revisão e à utilização do conteúdo visto nos dois primeiros anos. A meta é auxiliar na formação de vencedores e superar o desafio dos vestibulares.

-Neste novo contexto da história, a Escola 03 (E03) tem o compromisso de oferecer uma formação educacional que permita ao seu aluno sobreviver com dignidade. A E03 tem o compromisso de oferecer uma escola tão exigente quanto a vida.

-A Escola 04 (E04) se apresenta como uma instituição de ensino voltada pra a formação integral do aluno. Levando-o a entender e a se posicionar frente aos desafios da chamada “era global”. Com um projeto de ensino que integra a formação e a informação, a E04 prepara seu aluno para ser e para fazer. Priorizando princípios e valores da família, da ética e da preservação da natureza.

-A Escola 05 (E05) é uma instituição direcionada à preparação de jovens para os concursos vestibulares em todo o Brasil. Sob direção dos professores X e Y, e com uma equipe altamente preparada, a E05 oferece aulas no sistema semi-intensivo (toda a programação curricular em um semestre). Todo o conteúdo é ministrado em aulas regulares pela manhã e ainda oferece plantões e aulas coletivas à tarde. Os conteúdos são atualizados semestralmente e as aulas contam com auxílio de tecnologia. A qualidade marcante da instituição é a disciplina que permite maior produtividade da parte de professor e rendimento do aluno. O sucesso de nossos alunos é mera consequência do que se vive e acredita aqui. A E05 informa e forma, tendo o vestibular como alvo, mas a vida como propósito.

Os objetivos selecionados aqui são encontrados no *site* de cinco instituições de educação de ensino médio particular, pesquisadas por nós. Lembremo-nos de que são instituições que, teoricamente, possuem condições favoráveis para que suas propostas funcionem: bons salários, boa estrutura, bom ambiente de trabalho, diversidade de recursos didáticos etc. Essas condições, segundo Lima (1995), junto com a interação

8 Evitando citar os nomes das instituições de educação pesquisadas, escolhemos fazer referência a elas somente pelo nome de “escola (E)”, numerando-as a fim de diferenciar uma instituição da outra.

9 Em citação, escolhemos apresentar os discursos das escolas e sujeitos pesquisados por nós em itálico, diferenciando-os dos discursos dos teóricos que estão escritos em fonte normal.

interpessoal são fundamentais para o aprendizado. De acordo com ele, o ambiente físico e a satisfação dos sujeitos são variáveis importantes. Os objetos, os espaços disponíveis para cada atividade, a mobília, os recursos tecnológicos, as características do entorno podem funcionar como facilitadores deste processo de aprendizagem, oferecendo mais alternativas para a percepção e criatividade de cada um.

A constituição da identidade dos sujeitos na escola particular é influenciada pelos discursos que surgem por conta dessa estrutura educacional. A formação discursiva que estabelece o campo discursivo existente nesses lugares está constituída interdiscursivamente por outros discursos como o de que é necessário espaço de estudo, salas de leitura, bibliotecas, poucos alunos em sala de aula para que se desenvolvam experiências de aprendizagem significativas. Dessa forma, ao contrário da escola pública, a escola particular parece ser, no discurso dos sujeitos pesquisados, o ambiente ideal para que ocorra a aprendizagem, cabendo aos sujeitos “de sucesso” aproveitar as oportunidades que ela oferece.

As cinco instituições pesquisadas deixam claro, para os visitantes dos *sites*, o seu objetivo – o maior número de aprovação de seus alunos no vestibular – e sua proposta para que esse objetivo seja alcançado. Todas as escolas de ensino médio de Goiânia estão em busca da vitória no vestibular e muitas delas se consideram muito boas. Daí, a preocupação de definir suas características e oferecer um diferencial a seu público em seus discursos. Toda empresa precisa possuir um diferencial. O diferencial é uma característica que faz a empresa única e diferente na competição; é algo quantificável, como o levantamento do número de aprovados no vestibular, que faz com que os clientes valorizem e desejem o serviço realizado por ela (CHIAVENATO, 1997).

A escola 01 se dirige à comunidade utilizando três principais argumentos que hoje possuem bastante poder de convencimento: o grande número de aprovação no vestibular, a preparação para o mercado de trabalho e a independência financeira. Hoje, a relação que se estabelece entre a escola e a sociedade está baseada nas possibilidades que a escola pode proporcionar de ganhos econômicos e sociais. Conforme disse Bourdieu (1998), as expectativas de ascensão social são construídas em face de uma avaliação que professores, alunos e pais realizam das possibilidades de sucesso escolar. A escola 01, quando diz que é referência no mercado educacional por ter como objetivo

aprovar em processos seletivos e que prepara jovens para alçar voos cada vez mais altos, demonstra uma identidade considerada ideal para seu público: pais, que querem ver seus filhos independentes e empregados; e estudantes, que sonham com os bens e os prazeres que poderão conquistar por meio do dinheiro obtido com um bom emprego. O diferencial que a escola 01 oferece é uma educação de excelência, capaz de garantir o cumprimento dos objetivos que ela propõe. Essa escola não responsabiliza, em seu discurso, o aluno pela aprovação no vestibular; a responsabilidade de aprovação é dela, empresa, que se dedica à preparação de jovens para o vestibular. O último enunciado do discurso *a família da E01 continuará com o mesmo espírito empreendedor que nos levou a acreditar em uma educação de excelência para atender àqueles que também buscam o mesmo caminho* parece oferecer ao público da escola, concomitantemente, duas vantagens: a educação e um caminho de excelência. Nesse enunciado, E01 garante que pode proporcionar isso a qualquer aluno como fez por muitos outros que passaram por ela. O uso da palavra “referencial” justifica essa prática. Ainda, a escola utiliza as palavras “*família*”, “*equipe*”, e mostra que ela é uma empresa que além de oferecer um serviço de qualidade, também considera o aluno como parte da família uma vez que possuem objetivos comuns.

A escola 02 apresenta uma proposta um pouco diferenciada das demais. Seu diferencial é dividir o ensino médio em duas fases, se preocupando tanto com a formação do sujeito, quanto com a aprovação nesse processo seletivo. Essa prática coloca a escola numa posição entre duas formações discursivas presentes em nossa sociedade: a de que a escola é espaço legítimo para formação de cidadão, porque preocupa com os aspectos políticos, religiosos, éticos, culturais, econômicos; e a de que a escola precisa só treinar para o vestibular. Dessa forma, a escola agrada a dois públicos diferentes e também agrada aqueles que querem um “meio- termo” porque dizem ficar com *a consciência pesada por colocar seu filho para estudar numa escola muito tradicional que o pressiona o tempo inteiro para estudar cada vez mais* (discurso do pai 02). Essa escola, ao contrário da escola 01, não se responsabiliza pela aprovação do aluno. Seu papel, coerente com o discurso apresentado, é auxiliar na formação dele para que ele se torne vencedor e supere o desafio do vestibular. Seu aluno, identidade percebida por esse discurso, é menos passivo do que o sujeito que se submete ao ensino da escola 01. A escolha da palavra “*vencedores*” mostra que essa escola associa a

aprovação no vestibular, algo difícil, por isso um desafio, a uma competição onde existem vencedores e perdedores.

A escola 03 não utiliza a palavra “vestibular” em seu discurso, mas utiliza as palavras “*sobreviver*” e “*dignidade*” que se relacionam com o propósito apresentado: ser muito exigente. A expressão utilizada pela escola “*sobreviver com dignidade*” pode se opor às expressões “viver a vida”, “viver o momento”, “*carpe diem*”, muito utilizada pelas pessoas em nossa sociedade. Levando isso em consideração, podemos questionar: O que é “sobreviver com dignidade”? Por que não “viver com dignidade”? O ensino médio só permite a sobrevivência? Ser uma escola exigente parece ser, para essa instituição, seu diferencial. Ela utiliza a palavra “*compromisso*” para dizer que tem mais do que um objetivo, já que os compromissos não possuem possibilidade de não realização e os objetivos nem sempre são alcançados, de acordo com o dono dessa escola. Além disso, a escola 03 se apoia no discurso de que se a vida é difícil e exige muito das pessoas, por isso, a escola não pode ser diferente e tem que exigir muito de seus alunos, prepará-los para a realidade. Como afirma Luckesi (2004), vivemos num modelo de sociedade excludente. A escola precisa preparar o cidadão para enfrentar os desafios propostos por essa sociedade; sua função é preparar sujeitos para serem cidadãos plenos capazes de exercer todos seus deveres e gozarem de todos seus direitos. Se a escola não for exigente e não praticar ações excludentes, ela não estará formando cidadãos competentes para sobreviver a difícil realidade capitalista.

A escola 04 também não apresenta em seu discurso a palavra “vestibular”. Ao contrário das outras escolas de ensino médio particular, seu diferencial é oferecer uma formação integral a seus alunos. Entretanto, essa escola se mostra não alheia às preocupações da sociedade, pois encara “*os chamados desafios da era global*” como algo que deve ser levado em consideração. Os estudantes dessa escola devem entender e se posicionar em relação a esses desafios e o vestibular parece fazer parte deles. Os argumentos utilizados pela escola que sustentam sua proposta de diferencial se baseiam em discursos que parecem fazer parte das teorias do campo educacional. A escola escolhe a palavra “*projeto*” e propõe uma formação que prepara seu aluno para “*ser e para fazer*”. É comum observarmos na teoria da educação propostas que favorecem a construção de projetos nas escolas considerando que ensinar não é só transmitir informação (conceito muito importante ao capitalismo, principalmente para as práticas

advindas da globalização), mas também é resgatar valores, como a ética e a valorização da família. Outro argumento que aparece no discurso da escola e que está sendo muito utilizado por empresas em propagandas, porque consegue captar clientes, é o argumento da consciência ambiental, por meio da preservação da natureza. Mencionamos esse argumento porque as outras quatro escolas não se apoderam dele em seu discurso, não dando tanta importância ao poder que ele possui na conquista de clientes. Surgiram já no final do século XX e início do século XXI discursos que dizem que o capitalismo exarcebado, a intensa industrialização e suas conseqüentes ações destroem a natureza e vão destruir o mundo em um período muito curto. A sociedade se apoderou desse discurso e construiu práticas politicamente corretas que revelam uma imagem de sujeitos conscientes e realmente preocupados com o que pode acontecer. Assim, as empresas e instituições que também manifestarem preocupação em seu discurso acerca da preservação da natureza terão maior número de clientes e, portanto, maior lucro, além de demonstrarem possuir uma identidade de empresa com práticas corretas. Esse argumento confirma a tese de que a escola está realmente preocupada com os desafios da era global.

A escola 05, instituição também preocupada com o vestibular, propõe em seu discurso a preparação de jovens com o diferencial “*disciplina, que permite maior produtividade da parte do professor e rendimento da parte do aluno*”. Lembremo-nos de Foucault (1987) quando diz que aos poucos as sociedades foram se tornando disciplinares, quando percebeu que era mais rentável e eficaz vigiar do que punir. Observamos na prática dessa escola que a aprovação de seus alunos no vestibular sempre foi um fator muito importante para a construção de sua imagem e para captação de seus clientes. Literalmente, os diretores dessa escola vigiam seus alunos, procurando garantir dedicação e mais tarde, bom desempenho nos processos seletivos. A prática de vigilância dessa escola se tornou uma prática famosa e copiada por outras instituições porque agradam os pais de filhos que farão vestibular para um curso muito concorrido. Os argumentos de seu discurso são construídos também baseados no fato de que os professores X e Y, muito conhecidos e considerados competentes pela sociedade, dirigem a escola; além disso, a equipe é altamente preparada e as aulas contam com o auxílio da tecnologia. A escolha das palavras “produtividade”, “rendimento” justificam a necessidade da prática disciplinar da escola porque garantem eficiência e resultado.

Para os pais que desejam realizar o sonho de ver o filho independente, esse discurso convence, explica as ações praticadas pela escola e constrói o desejo neles de poder ver os filhos estudando nela e sendo bem sucedidos.

É importante dizer que essas cinco escolas dizem aquilo que é possível dizer a partir da identidade que se cobra de uma escola de ensino médio particular. Seus discursos e suas práticas atendem as expectativas de seus públicos e produzem sujeitos dóceis que, em um outro momento, contribuirão para a manutenção desse tipo de escola que atende a interesses próprios de permanência no mercado, atendendo por consequência, os interesses da sociedade que não vê outra alternativa a não ser inserir-se nesse mercado. Como disse Foucault (1987), o sujeito tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos. Isso tudo lhe impuseram para responder a exigências de conjuntura.

Preocupar com a inserção do aluno na universidade precisa estar explícito na construção do discurso dos objetivos. Quando esses objetivos são colocados em *sites*, eles funcionam como informação acerca das propostas e funcionamento das escolas e também como propaganda dos serviços prestados. Ainda, logo após os objetivos, como resultado de suas ações, as instituições também apresentam nos *sites* algumas referências aos alunos que foram aprovados no vestibular, como está apresentado abaixo:

-A E01 mostrou mais uma vez sua força na fantástica aprovação nos vestibulares -UFG/2009 e UEG/2009. A equipe da E01 comemora com seus alunos o grande sucesso em aprovação.

-Em 2009 Goiânia aprovou 6 no ITA, os 6 são da E03. Unicamp 36 aprovados. USP 30.

-E04 – uma evolução em aprovação.

-Aluno destaque da E05 - 1º lugar medicina.

A prática de colocar os nomes dos alunos aprovados nos processos seletivos considerados mais difíceis do país e por isso mais conhecidos, em muros de escolas,

outdoors e em sites, tem se tornado muito frequente. Essas práticas além de se tornarem meio de divulgação do trabalho feito pela escola e nos remeter a um outro lugar, a empresas, que procuram lucro e para isso necessitam oferecer um serviço de excelência e demonstrarem os resultados como forma de marketing, ainda reforçam o discurso de que os melhores sujeitos precisam ser premiados e os fracassados punidos porque não estudaram o bastante para merecer seu nome escrito na lista da “boa escola”. O discurso de que a vida é difícil, mas se esforçamos teremos nosso “lugar ao muro” também está na essência dessa prática. Estudar numa escola dessas significa ter esperança de ser reconhecido, porque também significa sucesso no vestibular. A ausência do nome na lista será um grande castigo. O medo do castigo ou da decepção é provocado para que os sujeitos se submetam aos interesses dessas escolas: para que estudem mais e “engrossem” a lista do número de alunos aprovados. É uma forma de controle normalizante, uma prática de vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que essa prática se tornou altamente ritualizada. Nela vêm-se reunir a cerimônia do poder, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade por meio de uma comparação de cada um com todos (FOUCAULT, 1987).

No mercado capitalista, as empresas precisam competir para sobreviverem. Existem muitas empresas do mesmo ramo que oferecem o mesmo serviço ou produto no mercado e dão opção de escolha para os consumidores que as selecionam pela qualidade, preço, acessibilidade, disponibilidade, atendimento. Por conta disso, essas empresas acreditam que incentivando seus colaboradores e mostrando bons resultados obtidos em avaliações conquistam uma clientela que lhes proporciona sucesso. Cada tipo de empresa tem sua maneira de avaliar seu produto ou serviço. As empresas do ramo alimentício, por exemplo, avaliam pela quantidade de venda, considerada como satisfação do consumidor. De acordo com esse tipo de empresa, as vendas aumentam ou se mantêm quando o cliente está satisfeito. Além disso, existem instituições que avaliam e publicam os resultados das avaliações, deixando-os visíveis à sociedade, como é o caso da ISO. No ramo da educação, a empresa é avaliada pelos próprios resultados que seus alunos apresentam nos vestibulares, Enem, concursos. Na educação, os colaboradores principais são os alunos e os professores. Se eles são bons colaboradores, os resultados em avaliações também serão; dessa forma, a escola permanecerá mais

tempo no mercado, com sucesso e lucros para seus donos. É o discurso da escola se apoderando da formação discursiva empresarial e do campo discursivo “estratégia de *marketing*”.

O neoliberalismo transformou o modo de organização das instituições educacionais e todo o discurso que é construído a partir dela (RIGAL, 2000). Como justificativa para sua sobrevivência no mercado, os donos de escola, educadores, dizem se adaptar ao que a sociedade impõe, construindo uma nova maneira de educar e estabelecendo uma reforma educativa. Assim podemos dizer que

o neoliberalismo provocou uma reforma na educação e nas instituições de educação. Os discursos dessa reforma aceitam a globalização e o mercado em sua versão neoliberal como a ordem natural das coisas, portanto incontestado e incontestável, e propõe a modernização da educação e a conquista de dois objetivos estratégicos, um de ordem econômica e outro de ordem política (RIGAL, 2000).

Os discursos das escolas acima apresentados deixam claro a preocupação com essa nova função da escola estabelecida no período neoliberal: proporcionar ascensão econômica dos sujeitos. O discurso mais recorrente, não só dessas instituições, mas também de outras, como a família e a igreja, por exemplo, é de que “*a era global desafia o ser humano e, através da disciplina que permite maior produtividade da parte de professor e rendimento do aluno, a escola precisa ser tão exigente quanto a vida e, sobretudo, estar preparada para proporcionar aos sujeitos valores para enfrentar o mercado de trabalho e se tornarem vencedores, pois só assim poderão sobreviver com dignidade.*”¹⁰

Rigal (2000) explica alguns aspectos da reforma educativa e institucional que influenciam diretamente na maneira como as escolas agem e discursam na sociedade. Ele diz que o surgimento do discurso da reforma “educação para todos, qualidade da educação” não pode ser considerado sem levar em conta, simultaneamente, o que aparece latente – diversos mecanismos de ajuste econômico, diminuição do sistema estatal, desaparecimento do Estado educador, protagonismo do mercado – e que entre o manifesto e o latente existe, na prática, uma contradição insuperável: o latente opera

10 Discurso construído a partir de recortes feitos no texto apresentado pelos *sites* como objetivos das instituições pesquisadas nessa dissertação.

como determinante nas práticas concretas dos processos de reforma educativa. Dessa forma, o objetivo estratégico econômico transforma-se no principal, e o político em subordinado, com um mero caráter de exigência instrumental para que aquele outro objetivo possa ser cumprido sem obstáculos internos, o que significa, na prática, formar, sobretudo, agentes econômicos em vez de cidadãos.

O discurso da reforma em educação formaliza-se como uma proposta instrumental e técnica. O modelo neoliberal em educação, como projeto hegemônico, não é só desestatização, desregulação e privatização como estratégia de contenção de gastos sociais. À medida que a educação perde sua autonomia e sua função até então estabelecida não só para formação de pessoas para o mercado de trabalho, proporciona uma contribuição funcionalmente eficaz para a realização dos interesses dos setores econômicos dominantes, subalterniza o objetivo político e também contribui para o estabelecimento de uma democracia restrita.

As questões de política e de tomada de decisões, os interesses setoriais, nessa reforma, só são traduzidos em termos como gerenciamento, eficiência, produtividade. As técnicas de gestão escolar, por exemplo, estão influenciadas por uma lógica da produção industrial e da competência do mercado, sustentando-se em três elementos básicos de gestão: a tomada de decisões recai sobre a equipe planejadora; mecanismos mais precisos de controle de qualidade são introduzidos; o salário e a promoção estão diretamente vinculados com os resultados. Essas tecnologias de gestão reforçam a imposição de decisões desde a cúpula até a base, privilegiam a visão dos que têm o controle e reforçam as estruturas de dominação (RIGAL, 2000).

Nos discursos dos sujeitos das escolas que pesquisamos podemos perceber essas características. O corpo diretivo da escola, formado pelos donos, diretores e coordenadores, estabelece as regras a serem cumpridas pelos professores e exigem um serviço de excelência capaz de produzir cada vez mais sucesso de aprovação no vestibular.

Assim, a introdução da lógica de controle na escola afeta a autonomia institucional do professor: os objetivos, os processos, o resultado e os critérios de avaliação tendem a ser definidos exaustivamente por instâncias externas – a sociedade,

a comunidade de pais, as universidades, a secretaria de educação. O papel do professor fica reduzido ao de adestrador e a escola está pensada em termos de eficácia e gera uma permanente confusão entre a noção de qualidade de educação, colocada como conceito teórico, pelos teóricos da educação, e a de rendimento escolar ao qual se referem habitualmente os instrumentos de medição daquela – o resultado no vestibular, o Enem etc.

O currículo, conceito tão importante para escola, transforma-se e assume um perfil pouco democrático. Em relação a ele, não há mudanças por parte dos professores, tampouco por parte dos alunos e suas necessidades, que parecem permanecer sempre as mesmas. O conhecimento e os saberes que são transmitidos são propostos fundamentalmente como objetos de consumo cultural, não de apropriação crítica. A contrapartida disso é um sujeito pensado como agente passivo, adaptado ao tipo de ensino que lhe é propagado e, depois, adaptável ao mercado que precisa de mão de obra flexível, capaz de aceitar qualquer tipo de adaptação.

O viés economicista do neoliberalismo confunde cidadão com agente econômico, com cliente, com consumidor, já que expressa um profundo desprezo pela preocupação moderna com a cidadania, sua submissão ao mercado e uma redução da noção de democracia ao entendê-lo como processo fundamentalmente econômico que se manifesta pela escolhas do consumidor (RIGAL, 2000). Como disse a coordenadora, em questionário,

os donos da escola fazem de tudo para que sua empresa sobreviva ao mercado e o mercado não reconhece o aluno como ser humano. A escola precisa prepará-lo para se estabelecer em sociedade e uma forma de fazer isso é ajudá-lo a passar no vestibular. Dessa forma, o coordenador e professores precisam dizer para os alunos o que é necessário fazer para ele ser aprovado e incentivar a competição, comportamentos esses que são contrários a tudo que aprendemos no curso de pedagogia e que diz sobre formação humana (coordenador 05, em resposta ao que é mais difícil em sua função).

Na base ética dessa reforma, existe uma forte desumanização dos propósitos da educação e da escola. Os atores sociais não são reconhecidos integralmente como sujeitos por meio de uma proposta pedagógica que os reconheça em sua dialética de razão e afeto, padrão e sensibilidade, intencionalidade e compreensão; ficam reduzidos, porém, a sujeitos segmentados, sujeitos limitados em sua autonomia e poder. Daí,

surge uma escola fragmentada em sua visão da realidade e fragmentadora de sujeitos, na qual existe uma notória contradição entre os enunciados do discurso e a vida cotidiana escolar (RIGAL, 2000).

É nesse lugar escola, com todas essas características e condições para produção de um discurso sobre avaliação que realizamos nossa pesquisa. Os sujeitos participantes desse lugar dizem a partir dele aquilo que lhes é possível discursar.

Foucault (2007) diz que o sujeito de um discurso não é intencional, mas possibilitado pela posição que ele ocupa em uma rede de formulações. No caso dos discursos analisados, alguns de nossos sujeitos ocupam a posição de quem deve orientar sobre as avaliações, outros de quem deve cobrar por orientações corretas que gerem bons resultados.

Retomando ainda o dispositivo teórico da AD a partir de Pêcheux (1990), o que fundamenta o discurso não é quem fala, mas o lugar de onde esse sujeito enunciador fala, tendo em vista que não é mais o sujeito enquanto indivíduo, mas a posição sujeito no discurso que interessa para essa perspectiva.

Os discursos analisados nessa pesquisa provêm de escolas de ensino médio particulares de Goiânia. Essas escolas têm como objetivo aprovar seus alunos no vestibular. Todos os sujeitos pesquisados estão, de alguma forma, relacionados a essas escolas de Goiânia que são renomadas e muito conhecidas por aprovarem um percentual considerado bom (acima de 80%) de alunos no vestibular.

2 OS SUJEITOS DA AVALIAÇÃO

A formação discursiva representa o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito. Nela, o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros. De acordo com Orlandi (2002), a subjetividade se estrutura no acontecimento do discurso. E pensando-se a subjetividade, podemos observar os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada. Isso porque, o sujeito na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se à medida mesmo que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social empírica em posição-sujeito discursiva.

Todo sujeito ao produzir seu discurso estará sob efeitos de relações de forças instituídas por lugares de poder, assumidas pelo sujeito-falante. Assim, sentidos e sujeitos não existem em si mesmos, mas são afetados por posições ideológicas que estão em jogo no processo socioideológico. Desse modo, as palavras mudam de sentido segundo posições assumidas pelo sujeito no processo discursivo.

Courtine (1999) afirma que o enunciável é exterior ao sujeito enunciador e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um interdiscurso, de uma série de formulações que marcam cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam. Esse domínio de memória constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciador, à qual ele recorre e da qual ele se apropria para construir sua enunciação.

Pensando na função das retomadas de certos enunciados e autores, Foucault (1999) propõe que, no seu horizonte, não há talvez, nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida: a volta de certos enunciados configura-se como uma simples recitação que, no entanto, tem a função de reafirmar discursos, textos e autores. Por isso, nessa repetição do mesmo, nessa volta do mesmo há um novo sentido que se constitui um novo que não está dito no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

Os discursos analisados sobre a avaliação, nesta pesquisa, foram construídos por sujeitos que ocupam posições diversas: pais, coordenadores, professores, corretores e

alunos. Eles não são a fonte de seu dizer¹¹. Muito pelo contrário, ao analisarmos os discursos deles, percebemos que seus dizeres nascem em outros.

Mas que sujeitos são esses? O que representa no discurso a posição que eles ocupam?

Para Foucault (1998), o poder está em todo lugar, disseminado no interior das instituições criadas pelo homem. Assim, existem sistemas de interdição, procedimentos que criam um jogo de fronteiras, limites, supressões que tentam controlar a produção dos discursos na sociedade. Por meio desses mecanismos coercitivos, as instituições conjuram o acaso do discurso, impondo regras pra quem deseja entrar em sua ordem.

O sujeito, conforme compreende Foucault, ao assumir diferentes papéis na produção do discurso, segue regras próprias às práticas discursivas de uma época, de uma instituição; por isso o discurso não é lugar abstrato de encontro entre uma realidade e uma língua, mas um espaço de confrontos materializados em acontecimentos discursivos (GREGOLIN, 2004).

A ordem do discurso pode ser lida por esse viés, como uma arqueologia dos procedimentos de controle, de seleção, de organização e de redistribuição dos discursos, bem como uma arqueologia dos procedimentos que instituem e significam o sujeito que fala (NAVARRO-BARBOSA, 2004).

Entretanto, não é qualquer sujeito que fala. É preciso, antes que lhe seja reconhecido o direito de falar, que fale de um determinado lugar reconhecido pelas instituições, que possua um estatuto tal para proferir discursos. O sujeito não é origem de seu discurso, pois é o discurso institucional que determina o que o sujeito deve falar;

11 Foucault em “Arqueologia do saber” (2007) nos deixa claro que nenhum sujeito é fonte de seu dizer. O discurso, o enunciado como parte do discurso, está circunscrito em uma memória, em um arquivo e funciona só quando é colocado em rede, em um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível do discursivo. O conceito de arquivo ajuda a entender melhor a não origem do discurso tomada pelo sujeito: “[...] Trata-se do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios [...] tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível do discursivo. [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares [...] entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente.”

o sujeito é um funcionário do discurso que assume uma pluralidade de posições e uma descontinuidade de funções. Os discursos e os enunciados vão constituindo o sujeito.

Como não existe enunciado que apareça pela primeira vez, o processo de produção de identidade dos sujeitos decorre do fato de cada enunciado colocar em cena o sujeito, por ele significado, e o interdiscurso, isto é, a memória do dizer. Essa possibilidade que a memória tem de emergir em determinados momentos caracteriza a descontinuidade entre o discurso e a história. A identidade vai, pois sendo construída a partir da memória que emerge em determinados momentos, sempre lembrando que em cada emergência há a produção de um novo sentido, nunca o mesmo (NAVARRO-BARBOSA, 2004).

Como essa memória projeta-se na descontinuidade de uma história, torna-se impossível falar em origens, uma vez que essa noção supõe o trabalho incessante de encontrar num passado que se crê coeso a explicação para o que somos, nossa identidade perdida, mas supostamente reconstituída no esforço de uma lembrança. Tendo isso por princípio, a identidade que é construída na prática discursiva resulta dessa memória discursiva descontínua e dispersa.

De acordo com Hall (2001), a questão da identidade tem sido amplamente discutida na teoria social, principalmente porque as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. As mudanças aconteceram porque também um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX e isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo.

Na modernidade, a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado e a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Hall (2001) exemplifica muito bem essa ideia e nos faz entender as influências que as identidades atribuídas aos sujeitos e às instituições têm sobre as práticas e os discursos.

De acordo com ele, em 1991, o presidente americano, Bush, ansioso por restaurar uma maioria conservadora na Suprema Corte americana, encaminhou a indicação de Clarence Thomas, um juiz negro de visões políticas conservadoras. No julgamento de Bush, os eleitores brancos (que podiam ter preconceitos em relação a um juiz negro) provavelmente apoiariam Thomas porque ele era conservador em termos de legislação de igualdade de direitos, e os eleitores negros (que apóiam políticas liberais em questões de raça) apoiariam Thomas porque ele era negro. Só que durante as "audiências" em torno da indicação, no Senado, o juiz Thomas foi acusado de assédio sexual por uma mulher negra, Anita Hill, uma ex-colega de Thomas. As audiências causaram um escândalo público e polarizaram a sociedade americana. Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não apenas com base em sua inclinação política, mas também por causa de sua oposição ao feminismo. As feministas brancas, que frequentemente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E, uma vez que o juiz Thomas era um membro da elite judiciária e Anita Hill, na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social.

Com esse exemplo, percebemos a fragmentação e a pluralização de identidades dos sujeitos envolvidos. Cada um deles utiliza-se do que significa ocupar uma determinada posição na sociedade e do que é mais marcante a essa posição para dizer e agir. Outra questão que é importante destacar na constituição e manifestação de

identidades é que suas características são construídas tanto fora, na sociedade, quanto dentro, na cabeça do sujeito que, sob questionamentos, pensa no que ele mesmo representa para agir.

Observando, então, a escola de ensino médio e levando em consideração o formato neoliberal de nossa sociedade, apresentamos a identidade dos sujeitos pesquisados da seguinte forma: primeiro pais e logo depois, coordenadores, professores, corretores e alunos. Pensamos que existe uma hierarquia em relação à autoridade¹² exercida pelas pessoas que compõem a escola particular. Considerando essa instituição como uma empresa que preza pelos seus clientes, acreditamos que a comunidade, representada pelos pais, é a primeira a ser ouvida para a construção dos objetivos. A escola particular precisa dos pais.

Após os pais, vêm os coordenadores que possuem uma relação mais direta e de confiança com os donos da empresa-escola. Ouvindo pais e donos, os coordenadores se dirigem a todos os sujeitos da escola, organizando e fazendo os objetivos serem cumpridos.

Os professores são os próximos na hierarquia. Eles atendem aos pedidos dos coordenadores e se dirigem aos corretores e alunos; disciplinam e ajudam os coordenadores no cumprimento dos objetivos com os alunos.

Os corretores são os sujeitos que não participam do cotidiano da escola particular de ensino médio, mas possuem autoridade com os alunos. Eles se dirigem somente a eles, por meio das observações escritas nos versos das avaliações, e cumprem ordem somente dos professores. Possuem uma função quase que desvinculada da escola, uma vez que estabelecem com ela uma relação de prestação de serviço. Ou seja, eles vão à escola, buscam as redações, as devolvem corrigidas no tempo estipulado. Não conhecem os alunos, tampouco os funcionários da escola, com exceção do professor de redação.

12 Entendemos por autoridade, aqui, o poder de ocupar determinada posição e dizer a partir dela nas comunidades escolares pesquisadas.

Por fim, em último lugar na hierarquia das autoridades, mas diretamente ligados ao primeiro lugar, estão os alunos que obedecem a todos os outros sujeitos e fecham o ciclo da hierarquia.

Assim, obedecendo a ordem estabelecida, os primeiros sujeitos analisados são os pais que, como todos os outros sujeitos pesquisados por nós, também dizem sobre avaliação.

2.1 Os pais

Tradicionalmente, a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar (CARVALHO, 2000). Aos pais é sempre atribuída a responsabilidade de formação social, além do acompanhamento na formação escolar de seus filhos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 22, confirma essa responsabilização quando diz que “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.”

A verdade, de acordo com os discursos pesquisados, é que quando se fala de pais na escola, sempre surge o discurso da desejável parceria escola-família e se convoca a participação dos pais na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar. Os próprios pais dizem estar cientes de sua obrigação na instituição escola e em casa. Mesmo os pais que não estão engajados na educação escolar de seus filhos reconhecem que a presença dos familiares dos alunos na escola é muito importante para a formação intelectual deles.

A família representa hoje, na escola, uma instituição de suma importância até mesmo para tomada de decisões relacionadas aos alunos e ao desenvolvimento escolar. Os sujeitos trabalhadores das escolas sempre dizem que o diálogo com os pais é um meio de se chegar a um ideal pedagógico. Observar a família também significa conhecer o aluno para se obter um mínimo de coerência entre as atitudes educativas da escola e da família (NOGUEIRA, 1998).

Na modernidade, a escola invadiu o ambiente familiar do aluno, assim como a família invadiu o ambiente escolar de seus filhos. É comum hoje encontrarmos

situações em que o educador busque ativamente e detenha informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar, como separações conjugais, crises, doenças, desemprego etc, em nome de melhor compreender o aluno e de aperfeiçoar sua ação pedagógica, porque os problemas vivenciados pelos alunos em casa podem interferir no processo de aprendizagem em sala de aula. Também é comum os pais irem à escola questionar acerca da escolha e importância de determinado conteúdo ou da metodologia aplicada na realização das aulas.

A escola assumiu a responsabilidade de verificar o bem-estar psicológico e o desenvolvimento emocional do educando, considerando-os condições para a realização da aprendizagem. Os pais são chamados quando os alunos não possuem essas condições. Na escola, eles são considerados aqueles sujeitos que precisam atuar para o crescimento intelectual de seus filhos, possível só por meio da aprendizagem de conteúdos em sala de aula. A formação intelectual, de acordo com os pais pesquisados, depende da escola, enquanto a formação moral depende da família. Assim, cabe aos pais proporcionar boas condições a seus filhos para que o processo de aprendizagem seja efetivado.

Apresentamos dois discursos de pais que falam sobre o sujeito pai e sua função na formação do filho. Esses discursos confirmam a ideia de que existe consciência por parte dos pais acerca de seu papel na escola, apesar de que, algumas vezes, inexistem práticas coerentes com essa consciência:

Os pais têm a principal responsabilidade na educação de seus filhos. Por milhares de anos eles sempre tiveram um papel de ensinar os filhos. A principal desvantagem do passado era que não havia os recursos educacionais que conhecemos hoje, e a vantagem era que uma educação centrada no lar moldava o caráter de forma direta. [...]. O normal era o respeito e o apego à família. Hoje a situação se inverte: pouco convívio familiar, trazendo como resultado infelizes mudanças de comportamento, inclusive desrespeito aos valores aprendidos na família e na igreja. O que tornou fundamental o papel dos pais na educação dos filhos é que eles sempre tiveram a autoridade para definir os valores de vida. Sua missão era encorajar, corrigir e treinar moralmente. Os filhos não aprendiam somente a ler e a escrever, mas também a levar uma vida honesta e responsável. Embora saibam que o melhor lugar para uma criança aprender valores morais é o lar, muitos pais se sentem incapazes de dar aos filhos o conhecimento educacional que as escolas institucionais podem dar (pai 01, em resposta à pergunta “como você pensa que deve ser a relação dos pais com a escola?”).

O primeiro motivo que provoca a relação dos pais com o colégio dos filhos é o da melhoria dos resultados escolares. E é lógico que assim seja. Deve ser um objetivo fundamental dos pais protagonistas da educação dos filhos que estes consigam desenvolver ao máximo todas as suas capacidades intelectuais: esse seria o verdadeiro êxito escolar do filho (pai 02, em resposta à pergunta “como você pensa que deve ser a relação dos pais com a escola?”).

O discurso do pai 02 reafirma aquilo que já apresentamos quando introduzimos a identidade do sujeito pai: é ele um dos grandes responsáveis pelo sucesso escolar de seus filhos, confirmando as características e funções da posição dos sujeitos pais na formação discursiva referente ao vestibular. O discurso desse sujeito ressalta que acompanhar o filho na escola não é papel de qualquer pai, mas dos pais que são protagonistas da educação dos filhos. O conceito que ele constroi como êxito escolar, dependente da atuação do pai na escola, é o desenvolvimento ao máximo de todas as capacidades intelectuais de cada aluno. Observamos que a palavra “formação” não está presente no discurso desse pai. Ao contrário, ele está preocupado com os resultados que seu filho possa alcançar. A relação que ele propõe e acha necessária não é uma relação de acompanhamento da formação intelectual, mas uma relação que busca garantir bons resultados escolares devido ao significado que isso tem para a sociedade. As instituições que selecionam por meio do vestibular e do Enem, por exemplo, não estão preocupadas com a formação do sujeito, mas só com o seu desempenho na hora da prova. Seu objetivo não é escolher os que demonstram terem aprendido o suficiente para prosseguir em seus estudos, mas sim selecionar um certo número de estudantes que podem ser atendidos pelas limitadas vagas oferecidas (LUCKESI, 2006). Esse pai diz e age de acordo com essa realidade. Ele não pode fazer nem dizer diferente porque senão não teria as características essenciais para a identidade de pai participante da vida escola do filho e, como todos, preocupado com seu futuro.

O pai 01 parece ser um sujeito que reflete bastante sobre as práticas de ensino realizadas nas escolas. Ele se mostra um sujeito preocupado não só com a formação intelectual de seu filho, mas principalmente, com a sua formação de caráter e religiosa. De acordo com ele, mudanças sociais provocaram a perda de valores importantes que deveriam ser ensinadas pelos pais, já que eles “*sempre tiveram a autoridade para definir os valores de vida*”; à escola somente cabe a função de fazer ler e escrever porque a missão de “*encorajar, corrigir e treinar moralmente*” é do pai. É dele a função de educar seus filhos para ter “*uma vida honesta e responsável*”. Pensamos que, para

esse pai, a escola se apoderou de um domínio que não era seu, mas que foi a ela atribuído por causa da existência de pais omissos e incapazes. Percebemos no discurso dele uma preocupação em relação aos novos comportamentos dos pais devido às mudanças econômicas e políticas ocorridas na sociedade quando ele diz que *“hoje a situação se inverte: pouco convívio familiar e muito envolvimento com amigos suspeitos, trazendo como resultado infelizes mudanças de comportamento, inclusive desrespeito aos valores aprendidos na família e na igreja”*.

Sobre esse discurso, do pai 02, podemos dizer que os sujeitos pais se transformaram devido às exigências econômicas da sociedade e transformaram conseqüentemente suas ações dentro de casa e na escola. Se antes o pai trabalhava e a mãe ficava dentro de casa, cuidando dos afazeres domésticos e da educação dos filhos, a sua participação na escola e com a escola era mais próxima. Na sociedade moderna, a mãe também sai para trabalhar e contribui com a sustentação do lar. Assim, a representante da família na escola tem pouco tempo, ou não o tem, para auxiliar os filhos nas tarefas escolares e para a participação em reuniões.

Sobre isso, Montandon (1987) nos diz que em função desses novos papéis atribuídos à mãe, a família se reestrutura e a relação dos pais com os filhos muda, afetando também as relações pais-escola, alunos-escola. Os pais não têm muito tempo para ficar com os filhos. Esse tempo é reduzido a um período/turno, geralmente o noturno, quando os pais chegam do trabalho, já cansados. Dessa forma, os pais querem profissionais que os ajudem a “criar” seus filhos da maneira mais adequada. Eles preferem as escolas particulares, porque acreditam que nela estão os melhores profissionais e pagam para que especialistas os aconselhem a educar seus filhos. Ainda, de acordo com Montandon,

nas famílias atuais, os pais são levados a tratar suas relações afetivas com os filhos de um modo quase profissional, ouvindo especialistas variados (pediatras, psicólogos, orientadores etc.). Por outro lado, eles se vêem obrigados a instrumentalizar os filhos para as diferentes situações de competição que estes deverão enfrentar na vida: a escolarização, a profissionalização; o que não se faz hoje em dia sem uma ansiedade típica do investimento afetivo. As relações entre pais e filhos foram psicologizadas mais do que sentimentalizadas.

Os pais não se sentem, muitas vezes, capazes de lidar com seus filhos. Grande parte deles não sabe como fazer para que eles sejam pessoas de sucesso. A grande

preocupação dos pais está relacionada à instalação do filho na sociedade. Ocorre que nessa sociedade, em nossos dias, o destino ocupacional, a posição e as possibilidades de ascensão social estão estreita e crescentemente associados ao sucesso escolar e à sua forma institucionalizada de certificação, isto é, à obtenção do diploma (NOGUEIRA, 1998).

Dessa forma, de acordo com De Singly (1997), surge o fenômeno de substituição no processo de reprodução familiar de um modo de produção econômico por um modo de produção escolar: “Enquanto que a antiga família era patrimonial, a nova lógica da escola suscita, pouco a pouco, a emergência de um capital escolar que serve para legitimar as posições respectivas dos jovens no espaço social” (p.46).

A escola com seus julgamentos e classificações tornou-se a principal instância de legitimação individual e de distribuição dos atributos que determinam o valor do indivíduo. O valor do filho passa a ser medido, pelos pais, em boa parte, por seu valor escolar. Os processos escolares assumem um lugar de destaque na vida dos pais, embora com variações segundo o meio social. A mobilização e os investimentos em torno da escolarização constituem um dos poucos consensos sociais em matéria de valores morais (De SINGLY, 1997).

É por isso que muito tem se discutido sobre os problemas da educação relacionados à ausência dos pais na escola. Em questionário aos pais, todos respondem que a relação entre pais e escola deve ser mais próxima e que isso evitaria grandes problemas relacionados à indisciplina e descumprimento das tarefas propostas pela escola. A maioria dos pais tem como discurso que o aluno bom tem apoio familiar.

Creemos que é possível dizer que esse discurso do bom pai que se dedica à vida escolar de seu filho não está presente somente na sociedade capitalista, tampouco no mundo ocidental. Esse é um discurso que se apoia num discurso mais recorrente, considerado pelo mundo como verdadeiro e óbvio de que a educação proporciona o desenvolvimento de um país e de que governo, escola e pais são responsáveis pela educação de sua sociedade.

Nas escolas de ensino médio particular pesquisadas, o pai está presente quando participa do momento de decisão do filho em relação ao curso superior que ele vai fazer.

Ele acredita que uma boa escola pode colocar seu filho num lugar confortável da sociedade, com um bom emprego. E como é ele quem paga a escola¹³, ele se sente responsabilizado por cobrar ações que impulsionem seus filhos para o ensino superior. Em questionário, todos os pais responderam que o objetivo principal da escola de ensino médio particular é preparar os alunos para enfrentar o vestibular e, mais tarde, os desafios do mundo profissional.

Os pais discursam sobre avaliações; na escola, com os professores e coordenadores e, em casa, com os filhos. Primeiro, ele escolhe a escola onde seu filho vai estudar, depois verifica os conteúdos ministrados na escola por meio das avaliações feitas por seus filhos e, por último, cobra de seus filhos que se desempenhem bem nas avaliações em função do vestibular que se aproxima.

Os pais são um dos principais sujeitos dessa rede de discursos sobre a avaliação. Eles representam a comunidade que participa cobrando seus direitos.

2.2 Os coordenadores

O coordenador – supervisor ou orientador – é quem promove a interação entre os sujeitos envolvidos na escola – pais, alunos, professores, corretores, servidores. É atribuída a ele a responsabilidade de resolver os problemas pedagógicos da escola e promover uma educação de qualidade.

A idéia de coordenação e supervisão nasceu com o processo de industrialização, com o objetivo de servir como adestramento de técnicas para indústria e comércio, visando uma melhoria quantitativa e qualitativa da produção. Posteriormente se migrou para o campo dos esportes, da logística militar e da política educacional. Só depois se estendeu para outras instâncias sociais, porém o objetivo sempre foi lançar mão do supervisor enquanto responsável pelo cumprimento dos objetivos visando à obtenção de resultados satisfatórios. Quando migrou para o sistema educacional, foi em busca de um melhor desempenho das unidades escolares em suas tarefas educativas, ou seja, sempre tendo como objetivo básico a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (BRITE, 2008).

13 Em resposta à pergunta “como você pensa que deve ser a relação de pais com a escola?”, o pai 03 respondeu que “*como sou eu que pago a escola, tenho como obrigação cobrar um serviço de qualidade.*”

A atividade de coordenação se diferencia muito entre uma escola e outra de acordo com seus objetivos e natureza. Também a coordenação de uma escola particular é diferente da coordenação de uma escola pública, começando pelo fato de que a escola privada é considerada como empresa e, portanto, tem como uma de suas metas o lucro; a coordenação desse tipo de escola deve estar atenta e coerente com a administração da empresa-escola, feita geralmente pelos seus donos.

Segundo o artigo 4º da LDB (9394/96) são responsabilidades do Supervisor Educacional: coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares; investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da educação e integrantes da comunidade; supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente; velar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino; assegurar processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os segmentos da comunidade escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação; emitir parecer concernente à Supervisão Educacional; acompanhar estágios no campo de Supervisão Educacional; planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional; propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço; promover ações que objetivem a articulação dos educadores com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola; assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica.

Todo coordenador deve cuidar pelo bom funcionamento da escola. É ele que fiscaliza o trabalho do professor, verifica o desenvolvimento e comportamento dos alunos e atende aos anseios dos pais, ou seja, é responsável pela interação entre os envolvidos na comunidade educacional. Na escola particular, além disso, o coordenador ajuda na administração da empresa.

Os administradores de empresa, quando falam sobre educação, dizem que o coordenador é um líder que deve ser capaz de fazer a instituição desenvolver com

sucesso. O sucesso é considerado, na escola particular, como a permanência da empresa no mercado, sobressaindo-se à concorrência, e a oferta de um serviço de qualidade, ou seja, uma educação de qualidade. Como diz Chiavenato (1997),

educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente contribuindo para um processo administrativo de qualidade; não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões. Nessa perspectiva, devemos identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Esse trabalho é desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Ser coordenador é considerado, pelos sujeitos pesquisados, uma função muito difícil. De acordo com eles, nem sempre os professores agem conforme o combinado nas reuniões e, muitas vezes, as necessidades dos professores não são resolvidas pelos donos da escola.

Em questionários aos coordenadores, todos acham que sua função na empresa é essencial para a sobrevivência dela. O que eles acham mais difícil em seu trabalho é a sobrecarga de tarefas. Abaixo, apresentamos três discursos de coordenadores de instituições particulares que respondem à pergunta: “o que é mais difícil em sua função?”

O coordenador precisa coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar no vários níveis; coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da escola, plano de cursos, de turmas, de ensino etc; incentivar e prover condições para elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, informática, ética etc; compor turmas e horários, com critérios que favoreçam o ensino e a aprendizagem; capacitar em serviço; fornecer assistência didático-pedagógica constante; assegurar horários para reuniões coletivas, planejá-las, coordená-las, avaliá-las; ouvir e considerar as colocações de pais; promover articulação entre as disciplinas; acompanhar o rendimento dos alunos; prever formas de suprir a defasagem no rendimento escolar do aluno; propiciar trabalho conjunto; promover a integração de professores; pesquisar causas de evasão, repetência e outros; refletir e agir no sentido de solucionar os problemas; no ensino médio, promover um trabalho diferenciado em função do vestibular; etc (coordenador 01, 2009).

O coordenador é um interlocutor de todas as faces da escola. Ele precisa estar atento a todos os detalhes e considerá-los em todas as suas ações. O pai cobra da escola e a escola cobra do coordenador. O que nos resta a fazer é também cobrar dos professores e alunos. Se o aluno aprende e tem resultados satisfatórios, não temos cobrança dos pais. No ensino médio, principalmente, a cobrança é muito grande, por conta do vestibular. Daí precisamos criar

alternativas que supram essas cobranças como simulados, listas de exercícios, maratonas, aulas extras etc. Todo esse trabalho recai primeiramente sobre os coordenadores (coordenador 02, 2009).

Assumir o cargo de coordenador é sinônimo de enfrentamentos e atendimentos diários a pais, funcionários, professores, além da responsabilidade de incentivo à promoção do projeto pedagógico. E não recebemos formação para tudo isso. Muitas vezes nos baseamos no senso comum e nas experiências de outros (coordenador 03, 2009).

O coordenador 01 parece estar ciente de suas responsabilidades. O discurso dele é bastante parecido com os objetivos propostos pela LDB, revelando que ele é um coordenador preocupado com a imagem que ele passa à sociedade, afinal, um coordenador precisa entender de educação e das leis que a regulamentam no Brasil. Comparando os discursos apresentados na LDB com o discurso construído pelo coordenador, observamos que ele acrescenta à lei um objetivo referente ao vestibular. Dessa forma, ele demonstra ser um funcionário conhecedor de seu papel que se dedica em cumprir a lei, mas que também cumpre normas da escola ao *promover um trabalho diferenciado em função do vestibular*. Ele está preocupado com essa avaliação, assumindo para si a responsabilidade de oferecer um serviço diferenciado e contribuir para construção de uma boa imagem da escola. Essa prática e esse discurso não poderiam ser diferentes já que essa é a identidade e as funções que são atribuídas ao coordenador de ensino médio da escola particular. O discurso que predomina dentro da formação discursiva empresarial – e a escola particular é uma empresa – é que o coordenador precisa ser uma pessoa de confiança, responsável, capaz de “vestir a camisa” da empresa e fazer de tudo para que ela seja bem sucedida.

O discurso do coordenador 02 parece mais uma queixa do que uma explicação acerca da dificuldade de seu serviço. A forma como ele apresenta os enunciados no discurso produzem o efeito de justificativa de uma prática que o coordenador parece não estar de acordo, mas sente-se obrigado a realizar pelas cobranças que são feitas pelos sujeitos da escola. Ele parece estar sem saída na execução de suas ações: não resta nada a fazer a não ser cobrar dos professores. Suas ações são guiadas pela necessidade de cumprir uma imposição estabelecida hierarquicamente e não pelo desejo e conhecimento adquirido por uma formação. O coordenador 02 entende que seu trabalho é meticuloso porque é necessário prestar atenção em tudo e aponta o pai como o principal sujeito que transforma as ações dentro da escola. Seu discurso também

demonstra sua preocupação com o vestibular e com a aprovação dos alunos nessa avaliação, uma vez que nesse período a cobrança do pai é muito grande. Vimos que aos pais é atribuída a responsabilidade de acompanhamento do filho na escola e, algumas vezes, eles realmente exercem seu papel. Entretanto, quando o pai é assíduo na escola, a coordenação se sente pressionada, como revela esse coordenador, que reclama e, muitas vezes, age, cumprindo as exigências dos pais.

O coordenador 03 também considera seu trabalho difícil por causa da cobrança e excesso de funções e ainda soma à sua dificuldade a falta de formação. Esse discurso aponta uma realidade geralmente praticada pelas escolas particulares da modernidade: o coordenador do ensino médio não fez o curso de pedagogia e não tem formação em gestão. Se relacionarmos o discurso do coordenador 03 com o discurso de Chiavenato, já apresentado por nós, percebemos que as características “proativo, responsável, dinâmica, inteligente, com habilidade para resolver problemas e tomar decisões” são prioridades na escolha do coordenador porque geralmente existe a circularidade de um discurso, na escola particular, de que a formação em um curso de pedagogia não fornece bagagem suficiente para a ocupação do cargo de coordenador de ensino médio, mas só para a docência e gestão na educação infantil e ensino fundamental. Dessa forma, a prática de reclamar da falta de formação é recorrente e considerada normal para o lugar de coordenador de ensino médio. Essa prática ainda não é levada em consideração pelos donos das escolas já que eles acreditam que os problemas pedagógicos podem ser resolvidos com base no bom senso. Eles precisam de profissionais que tenham experiência em treinamento para o vestibular e que sejam eficazes nessa tarefa. Quando o coordenador 03 reclama, ele sai do lugar de coordenador na formação discursiva empresarial e ocupa o lugar de coordenador na formação discursiva pedagógica, aproveitando para discursar o ideal a partir dessa formação e assumindo a identidade, no momento do discurso, de educador.

Os discursos desses três coordenadores não demonstram nenhuma resistência a práticas existentes na escola particular de ensino médio, reforçando a formação discursiva de que elas são necessárias para que o objetivo da escola seja cumprido. Os discursos veiculados nessas instituições são assim constituídos para controlar todos os procedimentos e práticas nelas realizados. O máximo que eles fazem é passar de uma formação discursiva a outra e refletir sobre o que, para cada uma, seria correto fazer.

Essa transferência justifica o sentimento de angústia, mas ainda não foi suficiente para a construção de uma prática diferenciada.

Os coordenadores pesquisados percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados. De um modo geral, as escolas são percebidas por eles como espaços de pouco planejamento e muita improvisação e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, como as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores (FRANCO, 2008). Quando o professor falta, por exemplo, há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos em sala de aula.

A preocupação principal dos coordenadores de escolas de ensino médio particular é o vestibular e o Enem. A escola só permanece no mercado se passar uma boa imagem para a sociedade em relação ao vestibular. Então, é função dos coordenadores de ensino médio cobrar dos professores um trabalho de ensino que proporcione aos alunos aprovação nas avaliações dos vestibulares e do Enem. Em reunião com a professora de redação e os corretores, o coordenador 01 expõe preocupação com sua imagem ao exercer essa tão difícil tarefa de cobrar dos professores atividades que treinem os alunos para o vestibular.

Às vezes me considero muito “chato” porque fico na sala dos professores cobrando a elaboração de listas de exercícios e simulados. Mas o que eu posso fazer? A escola quer ver o número de aprovação aumentar a cada ano que passa. Além disso, tem pai que vem na minha sala e me questiona sobre a pouca quantidade de tarefas que está sendo passada para casa. Os pais dizem que a escola precisa forçar o filho dele a estudar; não pode sobrar tempo para que as “crianças” fiquem à toa. O próprio aluno reclama do professor que só enrola (coordenador 01, 2009).

A cobrança vem de todos os lados, de acordo com o coordenador 01. E ele é responsável em agir para que os desejos dos sujeitos sejam saciados. Ser “chato” é uma de suas características, imagem que ele mesmo se atribui. Escola, pai e aluno fazem com que ele aja com os professores para eles agirem com os alunos. Na tentativa de reconhecer a “verdade” que se impõe e de justificar uma ação praticada, o coordenador 01 acaba entrando na teia discursiva das relações de forças que ditam o que deve ser feito e apropria-se de um discurso que não tende a mudar, pois sua constituição caracteriza a representação sociohistórica de um discurso produzido ao longo dos anos e que é retomado pela memória discursiva de coordenador, ao produzir seu discurso. Seu

discurso vai, segundo Foucault (1995), reconhecendo a vontade de verdade que o atravessa, essa que se impõe a nós há bastante tempo.

O coordenador é o sujeito que movimenta a escola. É ele que precisa pensar em todos os detalhes. Ele toma decisões já prevendo as consequências.

No ensino médio, principalmente de escolas particulares, o coordenador é o líder que precisa colocar o professor para trabalhar em função de avaliações que sejam muito parecidas com as questões dos vestibulares.

Prevalece nesse período o discurso do coordenador: “Treinem os alunos, porque precisamos aprovar nos principais vestibulares de nosso estado e do país.”

2.3 Os professores

Os sujeitos professores são um dos mais importantes sujeitos que discursam sobre avaliação na sala de aula de ensino médio. Eles têm o contato direto e diário com os alunos e uma de suas funções é lembrá-los de estudar para o vestibular.

Existem inúmeras teorias e pesquisas na área da educação que descrevem de diversos modos o papel do professor em relação a uma educação de qualidade. As teorias behavioristas, construtivistas, sóciointeracionistas são algumas delas; elas falam como a aprendizagem acontece e quais são os ambientes e as metodologias mais adequadas para que ela se efetive. Mas em questionário, o que os professores dizem é que a prática é muito diferente do que se escreve e do que se considera ideal. Nas escolas, muitas vezes, não existe um ambiente necessário para a concretização dessas teorias, tampouco material e formação para tal. O professor precisa cumprir um conteúdo e o aluno precisa sair bem nas provas, o que é, para coordenação e pais, a finalidade do trabalho do professor.

O discurso abaixo mostra o que a maioria dos professores pesquisados sente em relação às teorias que fazem parte do seu cotidiano quando estão estudando ou fazendo cursos:

Os teóricos da educação têm um discurso muito bonito sobre o papel do professor. Muitas vezes, esse discurso soa como poesia. Mas na realidade, no dia-a-dia, não conseguimos fazer como eles propõem, cem por cento. Há muita

coisa para se trabalhar e infelizmente, o que predomina é o ensino tradicional em que o professor ensina conteúdos e o aluno aprende. No ensino médio temos muito pouco tempo pra ensinar todo o conteúdo que vai ser cobrado na prova de vestibular. Não dá pra inventar (professor 01, em resposta à pergunta “o que é mais difícil em sua função?”).

Esse discurso reflete a condição do ensino na maioria das escolas brasileiras: o conteúdo a ser cumprido é muito longo e mal dá para pensar uma metodologia diferenciada porque para isso se gasta tempo. Daí, a melhor opção é ensinar tradicionalmente porque para isso não é necessário elaborar nem planejar muito, basta seguir o livro didático. De acordo com Saviani (1998), na concepção pedagógica tradicional, o professor deve dominar os conteúdos de sua disciplina e transmiti-los a seus alunos por meio da aula expositiva. O livro didático é um instrumento que ajuda bastante o professor que adota esse tipo de concepção. Os conteúdos a serem apresentados em cada série/ano já estão colocados nele, assim, cabe ao professor seguir o livro e explicar a matéria.

Interessante observar, no discurso do professor 01, a transferência que ele faz de uma posição a outra – de estudioso a professor – com a escolha dos vocábulos que ele utiliza. Enquanto estudioso, ele se refere às teorias como algo muito bonito que soa como poesia; enquanto professor elas passam a ser consideradas invenção, realidade impossível. Percebemos que o professor estabelece a oposição real/ideal em relação ao papel do professor e demonstra não ser favorável à prática tradicional que aceitou exercer, através do vocábulo “infelizmente” porque foi constituído em sua memória discursiva o discurso de que seguir algumas teorias de pesquisadores da educação seria o ideal. Estas práticas de linguagem aqui apresentadas revelam a cena enunciativa em que os discursos veiculados nestas instituições de poder (escola) são constituídos, controlando todos os procedimentos e práticas nela realizados, tal como os modos de ensinar e considerar a avaliação.

A LDB 9394/96 Art. 13º diz que o papel dos docentes é participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao

desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Entretanto, em acréscimo à lei, muitas escolas particulares criam seu próprio regulamento, estabelecendo algumas regras que sobrecarregam a função do professor, beneficiando um trabalho fundamentado numa proposta tradicional da educação. Observamos um “guia do professor” construído por uma das instituições pesquisadas nesse trabalho e percebemos que a educação tem se voltado para a prática de ensino de séculos atrás, onde o professor só transmitia conteúdos, não agia como facilitador, tampouco proporcionava reflexão e criticidade.

Esse guia é composto de 28 regras. Resolvemos selecionar algumas que contribuem para a discussão aqui feita relacionada à identidade construída para o professor. De acordo com o guia, é papel do professor:

- Colaborar com o corpo diretivo, colegas e funcionários na consecução dos objetivos maiores da instituição.

- Cumprir e fazer cumprir as decisões da Direção e das Coordenações.

- Guardar absoluto sigilo dos instrumentos de avaliação elaborados e, durante a aplicação, estar atento para que não ocorra “cola”. A postura do professor, durante a aplicação da prova deve ser de cooperação com relação ao silêncio e de atenção redobrada aos acontecimentos na classe.

- Se 25% de seus alunos não alcançaram nota 6,0 na avaliação, eles precisam estudar mais. Entre 26 e 50% alunos e professor devem se reorientar. Se o índice for mais de 50%, o professor deve rever sua atuação docente e/ou melhorar o seu sistema de avaliação.

- Corrigir, com critérios observáveis, as avaliações e trabalhos dos alunos.

Esses papéis estabelecidos pela escola pesquisada revelam bastante a identidade do professor de escola particular. O professor é aquele que cumpre normas a fim de facilitar o bom funcionamento da escola para que ela, como empresa, obtenha sucesso. O guia apresentado por essa escola constitui-se como uma voz de autoridade centrada num discurso dito verdadeiro que fala em nome de uma instituição de poder: a escola. “[...] A verdade é centrada na forma de discursos científicos e nas instituições que o produzem [...] é transmitida sob controle, não exclusivo, mas dominante de alguns aparelhos políticos e econômicos” (FOUCAULT 1979, p. 13). Em relação ao guia, são os donos das escolas e os coordenadores que o elaboram e ao professor cabe cumpri-lo

para que garanta o seu serviço na escola. Ainda sobre isso, é comum observarmos em algumas práticas que há uma discursivização de que “um bom professor” trabalha pela escola, defendendo o que ela propõe.

De acordo com Geraldi (2004), a profissão de professor emerge na história moderna sob o signo de uma divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos, e a modernidade não deixou de aprofundar esta divisão. Até a segunda revolução industrial atingir todos os seus efeitos, de formas diversificadas entre centros e periferias, o professor se define como aquele que sabe um saber produzido por outros e que o transmite a alunos. O modo de conceber os alunos variou ao longo desse processo, desde a tábula rasa em que inscrever a instrução até o reconhecimento de sua capacidade agentiva no processo de aprendizagem, processo de que o ensino deveria ou poderia ser derivado.

Esta identidade social do professor, o sujeito que sabe o saber produzido por outros, e que o transmite, permanece ao longo da história, mais ou menos do século XVII até o início do século XX. Desta identidade ainda temos resquícios... Quer dizer, o professor é um sujeito social que tem um saber e por este saber ele é respeitado. Ele transmite este saber e é pelo saber que tem poder, inclusive de aplicar castigos para filhos dos outros (GERALDI, 2004).

No século XX, com o desenvolvimento das tecnologias, surge uma nova identidade de professor: ele já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. Se há um deslocamento na relação triádica, professor, aluno e conhecimento, esse deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno como o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante essa relação como o conhecimento por meio do material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve fixação do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o livro do professor, onde exercícios estão resolvidos e oferecem a chave de correção de

qualquer desvio. Num mesmo gesto, uma nova identidade e uma fixação de sentidos (GERALDI, 2004).

O momento que estamos vivendo agora, no início do século XXI, é um momento de contradição. Estabelece-se uma crise da identidade de professor que controla e de escola que ensina verdades de forma verdadeira, mas responsabiliza-se o professor por às vezes não ensinar o suficiente e o aluno por não aprender o que o professor ensinou (GERALDI, 2004). Hoje, a escola não está sempre correta e o professor precisa sempre ser avaliado para confirmar se a “verdade” que ele ensina é adequada aos objetivos de seu público. Vários outros discursos surgem sobre a identidade do professor. Ele é o responsável pela construção de uma educação que insira todos no mundo globalizado e competitivo. Ele é o principal sujeito que pode transformar a escola em um lugar privilegiado de promoção das igualdades sociais entre sujeitos desiguais. É ele que dá a oportunidade de aprendizagem aos alunos e se assim mesmo eles não aprendem, trata-se de incapacidade que não está relacionada a problemas de estrutura da sociedade, mas a problemas individuais, de professores ou de alunos.

Os professores estão preocupados. Grande parte deles foi formada, no ensino fundamental e médio, com o livro didático, com um ensino tradicional e seu professor controlava as ações que aconteciam em sala de aula. Agora, porém, uma porção de teóricos da educação e da economia, da administração, da física, de todas as áreas, discursa sobre o ensino “*um discurso muito bonito*”, como foi dito por um professor, sujeito dessa pesquisa. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem.

Massetto (1990) propõe que o professor deve lidar com conteúdos, mas sempre favorecendo o relacionamento com os alunos. Os alunos devem fazer parte do processo de ensino. Eles não são mais seres passivos, mas devem ser considerados em toda sua totalidade em sala de aula; o professor precisa conhecer seu aluno e considerar seus sentimentos e conhecimentos que já vêm com eles em sala de aula. Isso tudo facilita a aprendizagem.

De acordo com Rogers (1991), facilitar a aprendizagem é proporcionar as descobertas e o conhecimento com significação pessoal, uma vez que todo ser humano apresenta uma tendência natural e particular para aprender. Para isso, é importante a

presença de um educador consciente de suas atitudes e sua capacidade de compreender os sentimentos e as reações do seu aluno, ou seja, a importância de ser uma pessoa real, “não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril do qual o saber passa de geração em geração” (p.265).

Masetto (1990) propõe ainda alguns tópicos que podem facilitar o trabalho do professor. De acordo com ele, o professor pode ajudar ou prejudicar os alunos em relação ao conteúdo, avaliação e relacionamento interpessoal. Ajudar ou prejudicar depende da postura do professor e da escolha dele em relação às metodologias ao ensinar os conteúdos.

Em relação ao conteúdo o professor pode ajudar quando: usa aulas expositivas somente quando isso é um meio eficaz para alcançar objetivos da unidade; demonstra que há explicações diversas para um mesmo fenômeno observado; é flexível e capaz de adaptar a programação à situação; relaciona a unidade com experiências do aluno; ajuda o aluno a descobrir os interrelacionamentos da matéria; evita digressões irrelevantes durante as discussões. E pode prejudicar quando: faz habitualmente perguntas triviais, cujas respostas são óbvias; exige quantidade excessiva de tarefas e favorece para os alunos recorrerem a meios inadequados a fim de dar conta delas; deixa que as idéias levantadas durante as discussões dos grupos fiquem sem uma síntese geral que as organize (MASETTO, 1990).

Em relação à avaliação, o professor ajuda quando: esclarece ao aluno, no início do curso ou da unidade, os critérios de avaliação que utilizará; comunica a avaliação ao aluno frequentemente; comenta com o aluno sobre as causas dos desempenhos insatisfatórios deste. E prejudica quando: comenta os erros, mas não os acertos dos alunos; discute encaminhamentos somente com o aluno que apresenta dificuldades, não se comunicando com o aluno “médio” e “bom”; elogia o aluno cujas idéias são sempre repetição dos textos estudados (MASETTO, 1990).

Quanto a sua relação com os alunos, o professor auxilia quando: favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar sentimentos; faz com que a composição dos grupos de estudo varie no decorrer do curso; tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão; compartilha com a classe a busca de soluções

para problemas surgidos com o próprio professor, com o curso ou entre os alunos; expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingirem os objetivos do curso; respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas; usa vocabulário que é claramente compreendido pelo aluno; expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da classe. E prejudica quando: recusa-se a admitir os próprios erros diante dos alunos; recorre a todo e qualquer meio para garantir sua popularidade entre os alunos; responde com ironia ao aluno que faz perguntas pouco pertinentes; usa meios tais como ameaças de reprovação, repreensão diante de colegas, marcação do aluno etc., para conseguir deste um rendimento maior no curso; dá tratamento privilegiado aos alunos pelos quais tem preferência; ignora alguns alunos; desconsidera o ponto de vista do aluno: não faz esforço para entendê-lo; em classe, dirige-se mais aos alunos que têm mais facilidade de verbalizar; impacienta-se sistematicamente com interrupções e disgressões dos alunos; exige que o aluno fale não se importando com o conteúdo das verbalizações (MASETTO, 1990).

Mas como conhecer a realidade e experiência de todos os alunos com tão pouco tempo com eles? Como agir “dessa maneira” em uma sala de aula com 40, 50 e até 60 alunos? Como relacionar todos os projetos impostos pela escola (sexualidade, família, valores, meio ambiente, consumo consciente, etc.) com os conteúdos que devem ser cumpridos? Vai dar tempo?

Essas são as perguntas dos professores quando se deparam com as propostas apresentadas pelos teóricos pensadores de uma reforma da educação. E em busca dessas respostas, muitas vezes, esses professores participam de cursos de formação continuada, vão a congressos e estudam. Eles estão preocupados, mas nem sempre a preocupação adianta e a culpa por uma má educação, quando ela acontece, só recai sobre eles, como nos lembra Alonso (2003, p.11):

As pressões sobre os professores são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para os inúmeros problemas sociais. E assim, o professor acaba se tornando o bode expiatório de todo o insucesso e incapacidade escolares. Tudo isso acaba gerando um sentimento de culpa no professor.

Ainda, em relação à preocupação dos professores acerca de uma nova proposta para educação, Alonso diz que transformar o ensino, buscando um aluno não mais passivo, mudar a escola, conseguir que os professores mudem a sua maneira de trabalhar com os alunos, tudo isso se encontra na base das inúmeras teorias reformadoras do ensino divulgadas nos documentos oficiais e comentadas na literatura especializada. Todavia, tais teorias devem ser vistas como um conjunto de objetivos e aspirações, por vezes bem intencionados, compartilhadas pelos administradores do ensino, mas dificilmente compreendidas e sustentadas pelos que praticam a ação educativa nas escolas, dada sua inconsistência diante da realidade que esses atores enfrentam todos os dias. Em outras palavras, falta às propostas de reforma a coerência necessária que transforma idéias em ações concretas.

Falar sobre a educação brasileira e a sua qualidade se tornou um discurso muito frequente daqueles que não se encontram em sala de aula e não conhecem a realidade das escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares. O ideal na educação proposto por estudiosos da educação tem por base a existência de escolas também ideais, com poucos alunos em sala de aula, com pais colaboradores, com coordenadores e professores bem formados, com estrutura capaz de dar apoio psicológico aos alunos etc. Essa não é a escola brasileira e isso precisa ser pensado na construção de teorias pedagógicas. Uma reforma na educação precisa ter em seu discurso algo que seja compatível com a realidade escolar brasileira e não considerar o professor como apenas consumidor de teorias que precisam eternamente ser adaptadas ao seu cotidiano.

É também preciso que se considere na questão da mudança do trabalho do professor docente que são muitos e variados os fatores ou forças que pressionam o professor, deixando-o cada vez mais confuso com relação ao seu papel. De um lado, há a inibição educativa de outros agentes sociais, sobretudo a família, que se desobriga cada vez mais de sua responsabilidade nesse processo, transferindo-a para a escola e, principalmente, para os professores; de outro, há o surgimento das inúmeras outras fontes alternativas de conhecimento que se mostram muito mais agradáveis e eficazes no que tange à transmissão de informações aos alunos; e, para tornar as coisas ainda mais difíceis, há ainda a inexistência de um consenso social sobre o que seja a educação e o que compete à escola, sobre a divergência de valores e responsabilidades últimas da escola no processo de formação do cidadão. Em se tratando de uma sociedade pluralista,

os valores são, muitas vezes, contraditórios e a socialização deixa de ser um processo de homogeneização. Cabe-lhe, antes, combinar todos esses elementos distintos e trabalhar com diferentes modelos de socialização. Tal propósito, contudo, parece conflitar com o processo de massificação crescente, o qual requer um trabalho de compensação das carências decorrentes do social, na tentativa de reduzir as desigualdades existentes, ou seja, possibilitando o acesso das camadas menos favorecidas aos bens materiais e culturais (ALONSO, 2003).

Posicionar-se relativamente a todas essas questões é algo que demanda esforços e muito conhecimento por parte do professor, mesmo porque as expectativas dos pais, alunos e seus superiores são, muitas vezes, incompatíveis, sobretudo quando se consideram as funções seletivas e avaliativas inerentes a seu papel (ALONSO, 2003).

Diante toda essa reforma e todos esses discursos de teóricos da educação, podemos dizer que o professor, além de ser aquele que ensina, é aquele que junto com o coordenador precisa pensar em todas suas ações em sala de aula. Ele tem que ensinar conteúdos e ficar atento o tempo todo, cobrando valores, construindo com os alunos conceitos que ajudam a torná-los participantes da sociedade competitiva em que vivemos onde o poder está nas mãos daquele que conhece mais. Em sala de aula, o professor também observa e replaneja sempre suas atividades em função das perguntas, dos problemas, das novas notícias que vão surgindo durante o ano. Ele controla o comportamento do aluno porque precisa discutir os conteúdos; ele também instiga participações nas discussões e nas tarefas; ele cobra que os exercícios sejam resolvidos, pois os alunos precisam estar treinados para fazerem o vestibular; enfim, ele constrói um discurso de que fazer uma universidade é importante para o futuro dos alunos.

O lugar ocupado pelo sujeito professor sempre faz com que seu discurso ressoe como uma voz de autoridade, “o aluno deve fazer tal como diz o professor”. Essa atitude revela uma formação discursiva de que no espaço sala de aula cabe ao professor dirigir todas as atividades e cabe ao aluno realizá-las tal como é orientado.

Em questionário aos professores, eles dizem que o mais difícil na função deles é dar conta das inúmeras tarefas que a coordenação propõe e ainda ensinar o conteúdo cobrado no pouco tempo que eles têm com o aluno. No terceiro ano, eles dizem que

ainda tem o vestibular que os obriga a ter uma preocupação a parte. Como disse o professor 03,

“é necessário que se faça listas de exercícios, simulados e que se repita em sala de aula o ano todo que o vestibular está perto e que por isso os alunos precisam estudar mais” (professor 03, 2009).

Outra grande dificuldade encontrada pelos professores é a falta de interesse dos alunos, como nos relata o professor 02, quando perguntado o que é mais difícil em sua função.

Os alunos não estão muito interessados nos conteúdos cobrados no vestibular. Eles são adolescentes. Muitos deles namoram, frequentam festas e shows. É sobre isso que eles conversam. Nós, professores, temos que despertar o interesse deles e fazer com que eles aprendam. Penso que essa história de vestibular, de decisão importante, está na cabeça dos adultos que convivem com eles. Os pais cobram da coordenação ações que forcem os filhos deles a estudarem; a coordenação cobra de nós, professores. Muitas vezes, damos aulas-show, ensinamos macetes, musiquinhas, na tentativa de facilitar nosso trabalho de fazer aprender e o trabalho dos alunos de estarem preparados para o vestibular (professor 02, 2009).

O mundo fora da escola é muito atraente ao adolescente. Os professores precisam se preocupar por eles com o futuro que não privilegia todos, mas ao contrário, seleciona alguns. Dessa forma, surge mais uma função ao professor: elaborar aulas-show, porque essas, sim, prendem a atenção dos alunos. Como relatou o professor 02, a tentativa é facilitar o trabalho de fazer aprender. Ser criativo, ator, compositor ajuda nesse trabalho.

Percebemos que o sujeito professor está em situação contraditória: ao mesmo tempo em que precisa assumir uma postura tradicional e não deixar nenhum conteúdo para trás, precisa também conquistar a atenção do aluno através de práticas que os diferenciam do lugar do professor de ensino fundamental. A produção de discursos de que, no ensino médio, os professores são melhores porque ensinam muito e ainda são divertidos faz parte da formação discursiva dos alunos que esperam experimentar práticas relacionadas ao momento “preparação para o vestibular”. A prática de uma descontração disciplinada durante aulas tradicionais faz parte do acontecimento “aula de ensino médio”.

2.4 Os corretores

Em relação aos sujeitos corretores, escolhemos fazer um recorte e selecionar aqueles que cremos ter um trabalho mais completo e detalhado: os corretores de redação. Pensamos que as redações também são a avaliação mais completa durante o ensino médio: a redação, como um texto, é parte de uma cadeia de um arquivo, uma superfície discursiva, uma manifestação aqui e agora de um processo discursivo específico, de onde podemos extrair linearizações concretas dos discursos dos alunos. Talvez, por isso, ela também é considerada por toda comunidade escolar como uma disciplina muito importante. Todos os sujeitos pesquisados responderam em questionário que o ensino de redação é muito importante nas escolas e na vida dos alunos desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Na redação, o aluno escreve seu discurso sobre determinado tema, mostrando sua opinião, seu ponto de vista, sua maneira de pensar sobre ele. *“O aluno, quando se depara com uma avaliação de redação, precisa ter a preocupação de escrever seguindo as instruções propostas”* (professor 01, sobre a importância do ensino de redação); isso inclui adequar seu texto ao tema, ao tipo de texto, à língua padrão, escrever com coerência e coesão e usar adequadamente a coletânea.

Existem várias dicas para se fazer uma boa redação. Existem, inclusive, vários discursos que demonstram preocupações exclusivamente com a redação para o vestibular. Entretanto, mais do que qualquer sujeito, *“é o corretor que tem relação direta com o texto produzido pelo aluno; é ele que tem a responsabilidade de avaliar as redações e dar dicas para que os textos melhorem”* (professor 03, sobre o trabalho do corretor, 2009).

Geralmente, os corretores de redação são um grupo de estudantes universitários ou professores¹⁴ que têm facilidade¹⁵ em português. São pessoas com experiência em

14 Dos quinze corretores de redação pesquisados, somente dois possuíam ensino superior. Os outros treze corretores ainda cursavam um curso superior, sendo que dez deles não optaram pela licenciatura.

15 De acordo com o professor 03, sujeito de nossa pesquisa, ter facilidade em português é saber escrever um bom texto e identificar no texto dos alunos erros que prejudicam a estrutura e argumentação do discurso.

corrigir textos e dar dicas em relação à estrutura, discurso, língua padrão apresentados nos diversos gêneros textuais. Muitas vezes, os corretores são orientados¹⁶ pelo professor de redação que duas ou três vezes por ano se reúne com eles para expor seus desejos em relação à correção das avaliações de redação. Os corretores pesquisados atendem a essas características.

Ainda não existe, em leis relativas à educação, a função “corretor de avaliação”, apesar de ela ser cada vez mais frequente em escolas particulares. O professor de escola particular é responsável por muitas turmas e não tem tempo para corrigir as avaliações de seus alunos. Contratam-se, então, pessoas que, depois de julgadas capazes para exercer o papel de corretor, corrigem as avaliações.

Nas escolas particulares pesquisadas, também não encontramos nenhum manual, guia que orientem o trabalho de correção. Algumas reclamações dos corretores de avaliação pesquisados, percebidas por meio das respostas apresentadas nos questionários, são que eles não têm formação, muito menos orientação para exercerem uma função tão complexa e importante para as escolas. Aceitam o trabalho de corretor para ganharem um dinheiro extra enquanto não conseguem um emprego que lhes possa oferecer estabilidade e um salário fixo.

Em questionário, observamos que a grande preocupação dos corretores, aquilo que eles consideram mais difícil em sua função, é a responsabilidade de avaliar o texto do aluno e dar a dica certa para o aperfeiçoamento dele. Em questionário, um dos corretores disse:

Não somos nós que ensinamos os alunos a escreverem. Não são nossos ensinamentos que eles estão seguindo em relação ao texto. No entanto, somos nós que avaliamos. A nota que atribuímos a cada texto não muda. O professor de redação a aceita e só sabe como seu aluno está com a produção de texto pela sua nota. É muita responsabilidade. Temos que perceber pela proposta as intenções do professor e cobrar dos alunos. É um trabalho de sintonia sem, muitas vezes, uma conversa (corretor 01, 2009).

16 Os professores de redação pesquisados dizem que orientam seus corretores, entretanto, os corretores não consideram que as reuniões sejam orientações. De acordo com os corretores, as reuniões acontecem para que problemas relacionados às correções sejam apresentados; cabe a eles, corretores, solucionar os problemas buscando ajuda com outros sujeitos que não são os professores de redação. Muitas vezes eles buscam ajuda com os outros corretores da equipe ou com alguém que julgam ter capacidade para ajudá-los, como os professores de sua faculdade.

O discurso desse corretor revela insegurança no trabalho feito por ele. Ele também faz algumas críticas ao modo como o aluno é avaliado. Ele diz que não existe conversa entre o professor responsável pela disciplina de redação e os corretores. O trabalho dele é baseado na percepção que ele tem ao ler a proposta de redação e nas regras para construção de cada tipo de texto. Além disso, segundo o corretor 01, os objetivos e os conteúdos ensinados pelos professores não são passados aos corretores que não sabem o que realmente pode ser cobrado. Corre-se o risco de o corretor cobrar algum conteúdo que ainda não foi ensinado. O professor também não muda a nota do aluno e, como ele não lê a avaliação, também não sabe a dificuldade dos alunos, só sabe que eles a possuem de acordo com a nota tirada numa ou outra avaliação. Quando o sujeito diz que “*é muita responsabilidade*”, ele se refere a tudo isso e ao fato de fazer papel de analista quando precisa “*perceber pela proposta as intenções do professor e cobrar dos alunos.*” Ainda, quando ele coloca que “*não somos nós que ensinamos os alunos a escreverem. Não são nossos ensinamentos que eles estão seguindo em relação ao texto. No entanto, somos nós que avaliamos*”, ele demonstra entender que a avaliação faz parte do ensino e deveria ser realizada por aquele que ensina, já que ele é o único conhecedor dos objetivos que quer alcançar com suas práticas.

O instrumento de trabalho do corretor é o próprio texto do aluno, escrito para atender a uma avaliação. Para fazer a correção desse texto, o corretor precisa conhecer algumas regras, bem como as estruturas e os modos de discurso de todos os gêneros textuais utilizados pelo professor na construção da proposta. Ele precisa também saber regras de ortografia, regência, concordância e de interpretação.

Os tipos de textos trabalhados pelos professores pesquisados são: narração, fábula, crônica, carta pessoal, carta argumentativa, carta de leitor, crônica argumentativa, dissertação, editorial, artigo de opinião, artigo científico, resenha e memorial. Os professores disseram que trabalham esses tipos de textos porque cada vestibular, dependendo da universidade, cobra um tipo de texto de cada gênero na prova de redação, como nos revela o discurso do professor 02:

“Se num ano foi cobrada a dissertação, no outro pode ser cobrado o editorial. Assim, o aluno deve estar preparado para qualquer tipo de texto e o corretor deve orientar para que o texto dele atenda todas as características do gênero”
(professor 02, sobre o trabalho do corretor).

Toda redação vem com uma chave de correção¹⁷ que, em Goiânia, é padronizada pelas escolas particulares, e semelhante, segundo os sujeitos pesquisados, à chave de correção seguida pela banca da Universidade Federal de Goiás (UFG). A chave de correção é dividida em cinco itens que são respectivamente: adequação ao tema; adequação à leitura da coletânea; adequação ao gênero textual; adequação à modalidade padrão da língua portuguesa; coerência e coesão. Para cada item desses, são estabelecidos os desempenhos nulo, fraco, regular, bom e ótimo e para cada desempenho um critério que justifica a escolha do corretor e a nota atribuída por ele em cada item.

O aluno recebe essa chave de correção junto com a prova e o corretor, ao corrigir, deve prestar atenção no texto do aluno, levando em consideração cada item apresentado na chave de correção e atribuir-lhe uma nota que somada tem o valor máximo de dez pontos (10,0). No final de cada chave de correção, o corretor ainda deve dar dicas sobre o texto produzido e/ou justificar a nota atribuída ao aluno. Durante todo o ensino médio de muitas escolas particulares, o aluno faz redações e corretor corrige de acordo com esses critérios.

Acontece algumas vezes de o corretor cometer equívocos em suas correções por vários motivos. Quando isso acontece, o aluno reclama para professora ou para o pai. Se ele reclama para o pai, o pai vai à escola e conversa com a coordenação que, por sua vez, conversa com a professora. Se ele reclama com a professora, ela lê o texto do aluno, faz suas considerações e, se o aluno tiver correto, conversa com o corretor.

Alguns corretores corrigem uma média de cem redações por semana e ganham por redação corrigida. Quanto mais redações o corretor corrigir, mais ele ganha.

Observamos uma reunião da professora de redação com seus corretores e percebemos bem o trabalho de correção de textos e a importância atribuída a ele dentro da escola, por meio do discurso¹⁸ dela.

17 A chave de correção utilizada pela Universidade Federal de Goiás está em anexo (p.142-146).

18 O discurso da professora, na íntegra, está em anexo (p.147-148).

Na ocasião da reunião, a professora estava desesperada com os erros frequentes nas correções e recorre aos corretores pedindo socorro. Ela começa seu discurso dizendo que o assunto apesar de não ser muito agradável era necessário: *“Primeiramente, né, quero dizer que gosto de falar com vocês, embora o assunto da reunião não é muito agradável para mim, mas eu tenho que dizer.”* Por meio desse discurso, a professora deixa claro o tipo de relação que ela estabelece com os corretores e a posição que ocupa no lugar escola. Na hierarquia da escola, ela está acima deles e os corretores só estão acima dos alunos quando dizem sobre a avaliação de redação.

O assunto da reunião só era os erros constantes praticados pelos corretores; erros gritantes que estavam acontecendo por falta de conhecimento de alguns corretores em relação aos critérios que deveriam ser observados na chave de correção. Em relação a eles a professora disse:

As imperfeições, é delicado..., os erros frequentes na correção são gritantes. Sei que corrigir é muito trabalhoso e envolve várias áreas do conhecimento: a área da língua, a área da gramática, envolve a área da semântica, né? Todas essas áreas que são relacionadas à língua. Mas eu tenho conversado com as meninas; eu tenho enfrentado problemas que nenhum de vocês gostaria de estar no meu lugar; problemas graves, graves mesmo.

Aqui, observamos que os corretores têm um trabalho difícil que envolve várias áreas do conhecimento e, que por isso, precisam estar atentos e capazes para exercer esse trabalho porque senão erros graves podem acontecer. A decepção da professora é perceber que existem, na equipe dela, corretores que ainda não sabem a estrutura do texto, o que tem gerado problemas com pais e alunos na escola. Esses problemas têm trazido problemas para ela, professora responsável pela disciplina redação, por causa das inúmeras reclamações. A imagem que a professora tem do corretor expressa em outras partes de seu discurso, e que nos ajuda na construção da identidade dele, é que por ele ter um trabalho difícil e de muita responsabilidade e importância ele está ali apenas para ganhar um dinheiro extra; o trabalho de correção não é o que ele sempre desejou. Como em sua maioria os corretores são estudantes de um curso superior, como vimos, eles estão apenas em espera de formação para trabalhar especificamente na área que eles escolheram se formar. O discurso da professora, abaixo, reafirma essa ideia:

“[...] Eu sei que nós perdemos cinco corretoras e essas perdas foram ocorrendo paulatinamente, né? A corretora 02 (C2) está fazendo

especialização, a corretora 03 (C3) tinha passado no concurso e foi chamada agora.”

De acordo com ela, o trabalho de corretor é um trabalho muito complicado e passageiro. Quando o corretor adquire experiência e satisfaz seus desejos em relação à correção, surge uma oportunidade melhor para ele e ele deixa o trabalho de corretor.

A professora fala também sobre a responsabilidade do corretor em seu discurso e confirma o discurso do corretor 01 que disse que o trabalho de correção é baseado somente na percepção do que o professor de redação deseja:

“A gente tem alunos muito bons. Eu já disse que quem coloca o aluno na universidade são vocês. O corretor precisa orientar o aluno. A Corretora 03 fazia observações no verso da prova que orientavam o aluno. O aluno que tivesse a prova corrigida pela Corretora 03 umas cinco vezes, não errava mais. Eu não tenho acesso a prova deles... e não tenho tempo pra ficar orientando vocês. Gente, pelo amor de Deus!”

O corretor não tem acesso aos professores porque eles trabalham demais. No entanto, ele precisa orientar o aluno observando os critérios de correção e as características do gênero apresentado pela proposta. Como seu trabalho é remunerado pela quantidade de produção, ele precisa corrigir muito para ganhar um pouco mais e ao mesmo tempo orientar para inserir o aluno na universidade e atender os anseios de pais, coordenadores, professor de redação e alunos.

É interessante observar no discurso da professora que em momento algum ela ensina ou sugere procedimentos para que as correções sejam bem feitas. Seu foco é o problema que ela precisa resolver sem perder muito tempo.

A grande reclamação dos corretores ocorre justamente pelo fato de eles não terem um parâmetro ou um treinamento para a correção das redações. Quando perguntado a eles “o que é mais difícil em sua função”, por meio de questionário, eles responderam:

Ninguém ensina a gente o que fazer. Corrigimos com a nossa experiência, pelo o que vemos nas correções dos outros, tentando atender aos critérios estabelecidos. Isso é muito difícil (corretor 01).

O fato de a gente ter que encontrar um denominador comum em relação às notas dadas aos alunos de uma determinada turma. Às vezes, eu corrijo uma turma e ela tem como média uma nota regular. Aí vem outro corretor, corrige

a mesma turma e ela fica com média boa. Daí pra frente, os alunos só vão reclamar da minha correção e a minha orelha é que é puxada (corretor 02).

De acordo com os corretores, os alunos são os sujeitos que mais os incomodam. O aluno exerce o papel de denunciador do corretor. Todos os sujeitos da escola só sabem do trabalho do corretor pelos alunos. Muitas vezes, insatisfeitos com as notas, os alunos reclamam para o professor que reclama para o corretor. A verdade, pelo que observamos analisando as repostas dos questionários, é que o aluno pensa que seu discurso na escola é muito importante, e acaba sendo mesmo, porque todos cuidam para não deixá-lo insatisfeito e com razão para reclamar de algum serviço prestado pelos sujeitos da escola particular. As práticas escolares estão pensadas para o sucesso e satisfação do aluno. O corretor também precisa pensar nele ao corrigir o texto.

Quando o corretor 01 diz que “ninguém ensina a gente o que fazer”, ele mostra que o trabalho feito de correção é baseado no senso comum, na experiência adquirida ao longo dos anos por meio de observações e pode repetir um erro tão temido pelos teóricos da educação na avaliação: valorizar os erros dos alunos em detrimento de seus acertos. Geralmente, na correção de redação, os erros detectados durante a recolha de informações não são encarados como parte integrante da aprendizagem, mas como ação que precisa ser punida por meio da retirada de nota do aluno. O corretor, muitas vezes, só observa o quanto o aluno errou e ignora a quantidade e qualidade dos acertos. Ele faz de acordo com o que foi feito com ele quando estava no lugar de aluno.

O corretor, fazendo parte da comunidade escolar, age de maneira a dar significado ao discurso dos alunos na correção das avaliações. Ele precisa sempre lembrar que o aluno precisa aprender e não pode ser prejudicado com uma nota baixa. É uma prática dos corretores pesquisados encontrarem um meio termo que agrada o aluno e não deixa o professor desconfiado da eficácia de seu trabalho. Todo cuidado deve ser tomado porque, como disse o corretor 04 sobre sua própria função,

“estamos entre a cruz e a espada... Se damos nota muito baixa, somos questionados, mas se não preparamos bem o aluno para escrever uma boa redação, o fracasso dele também será responsabilidade nossa, mas antes da professora de redação, sem a qual não temos emprego.”

Assim, podemos dizer que os sujeitos corretores são pessoas que não estão muito relacionadas com o ambiente escolar, já que não vivem o cotidiano da escola; eles só

vão à escola para buscar as redações e depois as devolvem corrigidas. Eles fazem uma espécie de trabalho terceirizado, no entanto, também discursam sobre avaliação, percebem as práticas da escola e agem de acordo com elas. A eles é atribuída a responsabilidade de avaliar e orientar o aluno, dando dicas de como melhorar seu texto, ou fazer uma redação. Se eles não conseguem orientar, então eles não servem pra instituição, uma vez que a maioria delas tem como meta aprovar seu aluno no vestibular e no Enem. Se a instituição percebe que as orientações do corretor não estão ajudando o aluno na produção de textos, ele é dispensado e outro é colocado em seu lugar.

O corretor só surge no ambiente escolar para facilitar o trabalho do professor na instituição que quer garantir qualidade no treinamento de alunos para o vestibular. O discurso utilizado como argumento para necessidade do corretor é que o professor precisa que seus alunos treinem fazer redações. Quanto mais redações os alunos fizerem, melhor. Entretanto, o professor não tem tempo para corrigir tantas redações de tantas turmas. A exigência da existência da função “corretor” é garantia da qualidade do ensino de redação porque também garante grande quantidade de atividades realizadas.

2.5 Os alunos

O aluno que está no ensino médio já possui uma trajetória escolar, tendo adquirido algumas habilidades e o ensino médio lhes possibilita a continuação da formação básica necessária a todo cidadão. Como sujeito que diz sobre avaliações no ambiente escolar, ele é o sujeito que está em busca de uma aprovação no vestibular. Na terceira série de ensino médio, os professores e coordenadores deixam de chamá-lo de alunos ou educandos e passam a chamá-los de “pré-vestibulando”.

De acordo com os sujeitos pesquisados, os alunos, de maneira geral, são aqueles que precisam se preocupar com seu cotidiano escolar: aulas, tarefas, provas, aprendizagem. Já o pré-vestibulando não pode considerar essas ações como uma preocupação, mas como um treinamento para passar no vestibular. Ele sofre pressão de todos os sujeitos que o cercam por causa da expectativa que se cria sobre ele em relação a seus estudos e seu futuro.

As instituições de ensino médio renomadas de Goiânia – aquelas que aprovam mais de 80% de seus alunos nos grandes vestibulares (UFG, UEG, UFU, UFMG,

Unicamp, USP, ITA, etc.) – possuem uma programação especial de aulas para a terceira série do ensino médio. Geralmente, elas oferecem ao aluno aulas nos períodos matutino e vespertino, maratonas aos sábados e domingos, plantões de dúvidas etc.

Com um discurso de preparação para a vida – competitiva e exigente – as instituições de ensino particulares que preparam para o vestibular discursam e se dirigem ao aluno sempre como um sujeito que precisa fazer sua parte. Se apoderando do discurso neoliberal, de acordo com essas instituições, o fracasso ou o sucesso no vestibular só depende do aluno. Cabe a ele aproveitar todas as oportunidades. Nos discursos dessas escolas, como vimos no capítulo 1, sempre estão presentes os enunciados disposição e compromisso que estão relacionados a práticas que proporcionam o conhecimento da melhor forma possível, acessível a todos que queiram obter sucesso.

A internet, ferramenta muito utilizada pelos estudantes, oferece também aos estudantes uma porção de *sites* criados para os alunos se informarem acerca do que acontece em todo o país em relação ao vestibular. Pesquisamos alguns *sites* e observamos que a partir do próprio nome, a identidade que eles constroem de sujeito aluno é a de uma pessoa que no momento anterior ao vestibular, ou seja, no ensino médio, mais especificamente no terceiro ano, se abdicou de todas suas atividades para se dedicar ao estudo com um único objetivo: o sucesso no vestibular. Em especial, gostaríamos de comentar sobre o *site* www.sejabixo.com.br que apresenta discursos que consideram o aluno desumanizado, de acordo com o conceito dos próprios alunos sobre o que é o ser humano, porque precisa fazer de tudo para conquistar seus sonhos e conseguir superar as pressões da sociedade. O próprio nome do *site* “seja bixo” além de revelar a condição dos alunos num momento considerado tão importante na vida deles, sugere àqueles que ainda não se deram conta da importância do vestibular que façam parte do sistema caso queiram ser vitoriosos. Alguns artigos interessantes desse *site* que revelam a identidade do aluno vestibulando têm como título: “O valor dos nossos sonhos”; “Vestibulando tem férias?”; “Namoro x Vestibular”; “O cérebro do vestibulando”. Esses artigos refletem as discussões realizadas na escola e são também discursos dos pais de alunos que dizem sobre a vida deles durante o ensino médio. O conteúdo dos artigos diz que o aluno pré-vestibulando é um sujeito que possui um sonho de entrar na universidade no curso que deseja; que se esforça e faz de tudo para alcançar esse sonho, inclusive se

abdicar das férias, do namoro e se dedicar exclusivamente ao estudo, práticas consideradas muito difíceis para eles. Como disseram alguns alunos que escrevem comentários no site, “*é um sacrifício que trará conforto por muito tempo*”.

Aluno é o mesmo que educando, discípulo, aprendiz. De acordo com as escolas, pais, coordenadores, professores e corretores pesquisados, aluno é aquele que precisa de ajuda, de orientação.

O aluno de ensino médio é a pessoa que precisa estudar e toda a escola precisa se empenhar para que esse estudo aconteça, pois o mais importante é o vestibular. O grande objetivo do aluno é passar no vestibular e saciar um desejo que é seu e da sua família. Nesse momento do vestibular, o aluno se torna angustiado, estressado porque ele precisa escolher um curso a fazer que supostamente garantirá seu futuro. Selecionamos alguns discursos de alunos que escrevem sobre o que passam durante o ensino médio:

...Um dos maiores desafios que já enfrentei foi o de escolher entre fazer ou não universidade. Tudo parece ser tão difícil que até penso em desistir, o que entra em outro dilema: desistir ou não desistir? A escolha certa (ou errada) vai perseguir-me a vida toda, pois será ela que irei sustentar, com ela que irei criar o meu futuro (aluno 01).

... Hoje estou prestes a encarar o vestibular para o ingresso em uma universidade. A correria e a pressão aumenta a cada dia, pois o curso que escolhi é muito concorrido. Apesar de poucos anos de vida e pouca experiência, tenho grandes perspectivas para o futuro e muita vontade de vencer (aluno 02).

Uma frase comum de meus pais é: “- Estuda meu filho para você ser alguém na vida.” Por acaso se eu não estudar não vou ser alguém? E como eu sou uma vítima da sociedade em que você vale o que tem, o que posso fazer é entrar em uma universidade, que me dará uma maior possibilidade de não ser mais um excluído socialmente. Vida terrena maldita (aluno 03).

É interessante perceber que o aluno do ensino médio particular, adolescente, de repente se encontra num momento de decisões: que curso fazer? Onde estudar o curso superior? Fazer ou não fazer uma universidade? Os discursos deles são construídos com base em uma cultura criada pelas escolas e pelas famílias acerca do vestibular. A família e a escola dizem que fazer um curso superior é importante e deparando-se com esse discurso, os alunos se sentem na obrigação de agir. Faz parte da preocupação dos alunos fazer a escolha certa, como revela o aluno 01. Os alunos não podem perder muito

tempo, porque também a sociedade impõe assim, por meio do discurso “tempo é dinheiro”.

Muitas pessoas pensam no tempo como algo a ser gasto no trabalho necessário para "ganhar a vida". Tempo, trabalho e dinheiro parecem ser três aspectos de uma mesma realidade, razão pela qual o tempo do trabalho é visto como o tempo que se vende, e não parte da vida livre, enquanto o trabalho é considerado como um encargo necessário, não uma contribuição espontânea ou algo que acrescente alguma coisa, uma atitude que mude alguma coisa.

Parece que na vida dos alunos, a escolha certa proporcionará o trabalho certo e lhes poupará tempo na tarefa de obter sucesso, fazendo aquilo que eles gostam e que está de acordo com seus perfis. Assim, aumentam a correria e a pressão dos outros sujeitos envolvidos com os alunos, além da pressão já existente do próprio sistema do vestibular quando designa um número muito pequeno de vagas a um curso, fazendo aumentar a concorrência e, como consequência, o nível de exigência na seleção. O aluno 02 reflete bem sobre isso.

Estar numa universidade significa, de acordo com a maioria dos pais, professores e alunos pesquisados, ter um futuro melhor. A reflexão do aluno 03 *“Por acaso se eu não estudar não vou ser alguém? E como sou vítima da sociedade...”* mais uma vez reafirma a existência desse discurso de que a escola e a universidade são a salvação de todos os problemas sociais. Elas são formadoras de sujeitos bons adequados para uma sociedade que busca tranquilidade, harmonia e sucesso.

Todo um ritual é criado em torno da cultura do vestibular. Alunos vestem uniformes fazendo propagandas das instituições onde estudam; escrevem nos uniformes slogans que dizem acerca do que são. Os discursos construídos nesse período constroem a identidade do aluno de acordo com a escola onde ele estuda, de acordo com curso que ele escolheu fazer e de acordo com a universidade onde ele consegue passar.

Muitas escolas constroem seu nome em função desse ritual e ganham muito dinheiro. Elas aproveitam da formação discursiva do vestibular para se beneficiarem. De acordo com o que é possível dizer sobre o vestibular e nas relações de poder que

surtem na escola, as identidades dos sujeitos são estabelecidas, assim como autoridades que dizem a verdade.

O vestibular se tornou um problema diante das reformas propostas. Um problema que vai de encontro a teorias de emancipação dos alunos, de liberdade e de autonomia devido a seu caráter de avaliação baseado na mensuração dos conteúdos apreendidos. A sensação que fica nas professoras de ensino fundamental é que todo o trabalho feito de 1º a 9º ano do ensino fundamental com o aluno será destruído, senão interrompido no período do ensino médio. Se durante o ensino fundamental ele é instigado a refletir, ser crítico, colocar suas idéias, o bom aluno do ensino médio se preocupa, se comporta, obedece, aprende e, principalmente, atende as expectativas da família e da sociedade.

Encontramos um discurso de um professor sobre a identidade do aluno de ensino médio e gostaríamos de comentar o que ele representa. Ele tenta pensar os alunos exercendo todas suas tarefas: prestando atenção na aula, sendo disciplinado e organizado, fazendo as atividades passadas pelo professor, levando o material necessário para as aulas, ajudando o professor e estudando em casa. Esse discurso revela a formação discursiva que guia a ação dos sujeitos do ensino médio. A partir dessas ações e da identidade do aluno que faz o que é mandado, é que existe o discurso da necessidade da obediência para que a verdade seja estabelecida. De acordo com esse professor,

o bom aluno é aquele que quer aprender. Gosta de ouvir os professores discorrer sobre as matérias lecionadas. Sabe que o tempo que passa na escola é precioso. O bom aluno traz para a escola o material adequado a cada aula. Ele está atento nas aulas e questiona o professor sobre os pormenores menos claros; está sempre disponível para executar as tarefas necessárias. O bom aluno não gosta de conflitos nem de confusão. Fica aborrecido e nervoso com as situações criadas por outros colegas. É, certamente, uma boa ajuda para os professores, não só por ajudar alguns colegas, mas como fator de estabilização da turma. O bom aluno é um exemplo para os colegas. Gosta de ver o seu trabalho recompensado. Trabalha com um objetivo definido (por ele e, geralmente também, pela família) e gosta que os professores reconheçam esse seu trabalho. Sabe que há regras que têm de ser cumpridas e não gosta de ser advertido pelos professores. O bom aluno tem geralmente boas notas nas diferentes disciplinas. O bom aluno é organizado e metódico. Tem apontamentos bem organizados nos cadernos e com qualidade. Estuda diariamente as matérias de cada disciplina. Deste modo, na véspera dos testes já tem as matérias estudadas, basta-lhe recapitular calmamente cada assunto. O bom aluno sabe, desde muito novo, que pode escolher uma dada profissão, pois começou muito cedo a trabalhar para ela.

Observamos que esse discurso apresenta o sujeito aluno ideal para escola de ensino médio particular. Um sujeito que não possui voz e que dá aos professores total autonomia e autoridade sobre ele. Na preparação para o vestibular, é esse o sujeito desejado pelos pais, coordenadores, professores e corretores na escola. O que Orlandi(1996) propõe quando diz sobre o discurso pedagógico e a autoridade que ele possui se confirma ao analisarmos o discurso do professor: o professor tem o poder de falar, de explicar, na posição que ele ocupa, sem se incomodar com a interação de fato com seus interlocutores, os alunos.

Todas as identidades apresentadas até agora são construídas em função da formação discursiva construída sobre o vestibular pela sociedade. Diante de todos os discursos já apresentados e do discurso do professor sobre a identidade de “bom aluno”, ficam muitos questionamentos. Fica principalmente a pergunta: ao lado dos problemas técnicos de mensuração e avaliação, por que o concurso vestibular se tornou, em nossa época, uma preocupação fundamental na vida estudantil, principalmente nas camadas urbanas? Que sociedade somos nós, se 98% dos estudantes de 2º grau declaram que pretendem continuar seus estudos em um curso superior? (CASTRO, 1981)

Observando os discursos de alunos de ensino médio e cursinhos num sábado, na hora do almoço, em um *shopping* de Goiânia, percebemos a grande preocupação em categorizarem a si mesmos pelo comportamento que têm em relação ao vestibular e os resultados que conseguem obter depois de anos de estudos. “*Aquela que conseguiu passar na UFG*”, “*aquele que só passou na universidade particular*”, “*o primeiro lugar de medicina*” são referências ao falarem sobre os colegas. O discurso sobre suas próprias identidades estão carregados por “uma paixão a medições exatas, verdadeira orgia de tabulações. À técnica da quantificação se acumulam, condensam e interpretam montanhas de feitos” (BARRIGA, 1996, p.07), como se ainda vivessem a época do auge dos testes de QI (coeficiente intelectual).

De acordo com os sujeitos pesquisados e observados, ser estudante de determinada escola e se sacrificar por determinado tempo a fim de alcançar a universidade desejada é característica de superioridade em relação àqueles que não se sacrificam – por falta de oportunidades ou não – e àqueles que não conseguem sucesso.

3 OS DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO

Depois de observar a identidade dos sujeitos que participam da comunidade escolar e da escola de ensino médio particular, partiremos agora para os discursos sobre avaliação. O nosso objetivo com essa reflexão é entender os processos de construção de um discurso tão frequente e marcante em nossa sociedade. Pensamos que a identidade da instituição educacional que se diz escola particular de ensino médio e dos sujeitos que participam dela são as condições primeiras para a construção do discurso sobre avaliação com todas as características que iremos descrever.

Segundo Orlandi (2003), para que a análise do discurso seja feita, é fundamental a passagem inicial que se faz entre a superfície linguística (o material da linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo que já se encontra de-superficializado. A de-superficialização consiste justamente na análise do que chamamos materialidade linguística: quem diz, de que lugar, em que circunstância, isto é, o que se mostra na sintaxe e enquanto processo de enunciação, fornecendo pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Cremos que fizemos isso nos dois primeiros capítulos e, agora, podemos partir para a análise de nosso objeto de estudo: o discurso sobre avaliação na escola particular de ensino médio.

O discurso, de acordo com Foucault (2007), designa um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Dessa forma, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão dos diferentes objetos, que surgem com o jogo das regras e que são recortados por medidas de discriminação e de repressão, que se diferenciam na prática cotidiana, na jurisprudência, nas normas religiosas, nos diagnósticos médicos etc. Ao falar de um sistema de formação de objetos, conceitos, enunciações, Foucault (2007) não leva em conta apenas a justaposição, a coexistência ou a interação de elementos heterogêneos, mas seu relacionamento estabelecido pela prática discursiva. Um enunciado tem sempre as fronteiras marcadas por outros enunciados. Ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o

enunciado circula, serve, se esquivava, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Um enunciado não aparece do nada e nem vai para o nada. Ele surge em virtude de várias práticas discursivas que já existiam anteriormente. Mas o que seriam essas práticas discursivas? Segundo Foucault (2007), é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. Dessa forma, os enunciados são utilizados para que se possa determinar de que modo os sujeitos são constituídos e como se constituíram os saberes para que eles se transformassem em pequenas esferas de micropoderes e de que forma estes poderes se deslocam, instituindo novas formas de poder, novos enunciados e novas formas de resistência. Vejamos, então, como enunciados e discursos foram construídos sobre a avaliação.

De acordo com Bertagna (2002), a compreensão das questões relativas à avaliação exige que se procurem novos olhares que revelem, para além do modo imediato como a avaliação se apresenta, o entendimento também de suas relações com a sociedade e com a organização da escola, desvendando os limites da prática avaliativa e averiguando as possibilidades que dela possam emergir.

Como parte da sociedade, a escola age para se adaptar a ela. Seus discursos são produzidos de maneira a construir uma prática adequada às necessidades momentâneas pelas quais a sociedade passa. Os discursos sobre a avaliação e a própria avaliação inseridos nessa escola, que faz parte da sociedade com determinadas características, só podem ser produzidos em conformidade com ela.

Os sujeitos até podem ter discursos contrários ao pré-estabelecido pelo mercado, como fazem alguns teóricos, Hoffman (2001), Luckesi (2004), Perrenoud (1999), Rosales (1990), por exemplo, refletindo sobre a melhor prática de avaliação e dizendo que ela precisa fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, quando os sujeitos se deparam com discursos que dizem que é preciso aprovar no vestibular e ter uma boa classificação no Enem, suas práticas mudam. Não é que esses sujeitos não

sabem e não refletem e só se assujeitam. Muitas vezes, o assujeitamento é consciente, porque também é necessário, mesmo que isso pareça totalmente contraditório ou impossível. O professor, por exemplo, muitas vezes, conhece diversas teorias sobre avaliação e diversas maneiras de avaliar seus alunos, entretanto, precisa seguir a norma da escola, agindo e discursando de acordo com ela, senão é despedido.

O discurso do professor revoltado em relação ao sistema de ensino brasileiro e o discurso de que o vestibular é injusto com as classes subalternas que não têm as mesmas oportunidades que os sujeitos estudantes da escola particular só são possíveis pela consciência do professor em relação às práticas de ensino no Brasil. Esses discursos são proferidos inclusive em sala de aula quando o professor trabalha um tema – “educação brasileira”, por exemplo – a ser explorado numa redação. São discursos contraditórios porque ao mesmo tempo que dizem que é preciso lutar para que as desigualdades acabem em todos os campos, dizem também que é preciso se adaptar à sociedade, passar no vestibular, método injusto, porque senão nem oportunidade de lutar por uma sociedade melhor os sujeitos vão ter.

Os sujeitos da escola particular de ensino médio se tornam “assujeitados” por opção e por necessidade. Se eles não se submeterem às práticas do sistema, ficarão em sua periferia – tanto social, quanto intelectual – sem poder para transformar a sociedade, já que também nem teriam consciência e criticidade. Na escola particular é preciso ter um discurso consciente e crítico e uma prática adaptável ao desejo das instituições.

Todos esses discursos e práticas surgem da necessidade de poder dos sujeitos na sociedade. Todos os sujeitos querem um lugar confortável para si. A sociedade se transformou e cada vez mais aumenta o número de regras e condições para que possamos alcançar esse lugar e a escola se torna o meio para que ele seja alcançado. A ela é atribuída, como vimos no primeiro e segundo capítulos, a função de ascensão social das pessoas.

Se historicamente a sociedade mudou, a escola também mudou a fim de atender suas solicitações e dentro dela, “as relações professor/aluno/conhecimento que permeiam as escolas, modificaram-se de acordo com o desenvolvimento da sociedade” (BERTAGNA, 2002). A sociedade diz que não existe um lugar confortável para todo

mundo. Só existe um bom lugar para aqueles que atendem as necessidades da sociedade.

Mas qual é a necessidade do período em que estamos vivendo? Como as relações professor/aluno/conhecimento acontecem a fim de atenderem essas necessidades?

As modificações ocorridas nas escolas, no final do século XX e início do século XXI, resultam das mudanças ocorridas no processo de industrialização, capitalismo e neoliberalismo, período que ainda estamos vivendo.

Nesse período, a sociedade precisa de profissionais competentes e com várias habilidades, capazes de se adaptarem a diversas situações e a transformarem, se necessário, a sua maneira de agir a fim de beneficiar os empregadores. Exige-se um novo tipo de trabalhador: dotado de visão global, capaz de lidar com tecnologias flexíveis (SUASSUNA, 2004).

Anderson (1995) e Frigotto (2000) refletem sobre o novo trabalhador considerado eficaz pelo neoliberalismo. Eles afirmam que a partir das décadas de 1950 e 1960, o capitalismo atingiu o seu auge e o mundo moderno testemunhou o crescimento mais rápido e as mais altas taxas de lucro da história. Esse contexto, de acordo com eles, foi propício para a emergência da “teoria do capital humano”, segundo a qual uma margem maior de instrução geraria uma maior produtividade e ganho. O profissional considerado ideal é o sujeito bem formado e informado, capaz de se adaptar a qualquer tipo de situação e resolver problemas (CHIAVENATO, 1997).

O discurso dos neoliberais e dos sujeitos de nossa sociedade diz que as instituições de educação têm a capacidade de formar esse profissional e o dever de proporcionar maior instrução às pessoas. Na modernidade, a sociedade também demonstra interesse pela educação, mas, agora, por um motivo diferente das épocas anteriores: ela deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.

As escolas, acompanhando esse movimento, se modificaram para atender as necessidades do neoliberalismo. A realidade é que o próprio sistema exigiu essa

modificação e excluiu aquelas instituições que não se adaptaram ao novo formato considerado ideal.

Até hoje, existe uma pressão da classe empresarial sobre a escola, demandando transformações no currículo para formar esse novo trabalhador para um novo mercado de trabalho. O próprio discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado (MARRACH, 1996). Assim nos revelaram os objetivos das escolas pesquisadas: *“a escola deve preparar profissionais vencedores porque as transformações tecnológicas e da sociedade que têm ocorrido com grande velocidade e que fazem com que as distâncias diminuam e as informações praticamente se transmitam em tempo real, exigem das escolas a capacidade de acompanhar esse ritmo”*.

Ainda, de acordo com perspectiva neoliberal, durante os últimos cinquenta anos, houve uma expansão desordenada e anárquica das instituições de educação a fim de atenderem as necessidades do mercado, já que esse se tornou seu grande objetivo. Essas instituições não estavam preparadas pedagógica e administrativamente para formar pessoas com as qualidades exigidas pelas grandes empresas. Resultado: os sistemas educacionais enfrentam, hoje, no início do século XXI, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. A consequência disso é a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional, atribuída pelo enfoque neoliberal à própria ineficácia da escola e à profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILI, 1996).

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central no discurso construído pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, é necessário agora, transformar a escola e isso supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos

profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc (GENTILI, 1996).

Ou seja, de acordo com os neoliberais, é preciso aplicar à área da educação a mesma lógica que ordena os demais setores da sociedade: o mercado e a competição que são os verdadeiros reguladores da vida social. A configuração e as orientações relativas ao sistema educacional, devem, portanto, estar submetidas às leis da oferta e da demanda, típicas da esfera econômica (DALOROSA, 2001; BIANCHETTI, 2001). A educação deve deixar de ser um direito social e se converter em mercadoria.

Existem, dentro da perspectiva neoliberal, alguns responsáveis diretos e outros indiretos pela crise educacional. Entre os primeiros se encontram, obviamente, o modelo de Estado Assistencialista e uma das configurações institucionais que o tem caracterizado: os sindicatos.

A existência de fortes sindicatos nacionais e organizados em função de grandes setores de atividade, os quais proclamam a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir a esfera dos direitos sociais constitui, na perspectiva neoliberal, uma barreira intransponível para a possibilidade de desenvolver os mecanismos de competição individual que garantem o progresso social. Nesse sentido, os principais responsáveis pela crise educacional se encontram nos próprios sindicatos de professores e todas aquelas organizações que defendem o direito igualitário a uma escola de qualidade. Entretanto, semelhante argumento apresenta um problema evidente. Com efeito, se o Estado e os sindicatos são os principais responsáveis pela crise, deveria supor-se que a simples redução do primeiro à sua mínima expressão e a desaparecimento definitiva dos segundos constituem uma garantia mais do que suficiente para superar a crise atual das instituições educacionais. Do ponto de vista da perspectiva neoliberal, isso é efetivamente assim. Porém, mesmo quando os neoliberais chegam ao poder e desenvolvem (muitas vezes com êxito) sua implacável desarticulação dos mecanismos de intervenção do Estado, e sua não menos implacável fragmentação das organizações sociais, nem sempre a crise educacional se soluciona (GENTILI, 1996).

No neoliberalismo, isto acontece porque a crise educacional não se reduz apenas à existência de um certo modelo de Estado, nem ao caráter supostamente corporativo das entidades sindicais. O problema é mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise. E são culpados na medida em que aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 1996) e como disseram alguns alunos de terceiro ano de ensino médio, os reprovados no vestibular pela sua reprovação. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.

Dessa forma, a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante e se não o conseguiram é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais por meio dos quais se triunfa na vida. É preciso ter disciplina e competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Assim, o discurso predominante na sociedade por aqueles que praticam a ideologia neoliberal é: a escola funciona mal porque as pessoas não têm disciplina e não dão valor ao conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc.

O fracasso individual é, segundo os neoliberais, decorrente de um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como consumidores empreendedores.

A crise educacional é um grande problema para o neoliberalismo porque não oferece mão de obra qualificada que contribui para competição e o sucesso, mas o fracasso dos indivíduos e a desigualdade não representam problema algum. O mercado não sabe da justiça e da igualdade social e não se interessa por ela; atém-se somente ao lucro e sua maximização. Já faz parte da formação discursiva neoliberal o discurso de que sem competição não é possível qualidade; se todos são iguais e têm os mesmos

direitos, a prática de lutar fica sem sentido e o aperfeiçoamento é desnecessário. Como nos lembra Suassuna (2004), as desigualdades e os fracassos são encarados como um valor positivo para o neoliberalismo. São eles que levam os indivíduos a melhorarem, a se esforçarem, a competirem. As diferenças entre as pessoas e grupos são uma pré-condição para o exercício do princípio do mérito. O princípio e a busca pela igualdade levam à servidão; ao contrário, o incremento da desigualdade é que funcionaria como um motor do crescimento econômico. O igualitarismo destrói a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência e é desta que depende a prosperidade de todos; a igualdade e a democracia são nocivas ao progresso e ao desenvolvimento econômico.

Quando as empresas vão contratar profissionais, elas estão interessadas na formação do indivíduo e na capacidade dele de executar determinados cargos. O que importa é o resultado que o indivíduo obteve e pode gerar, e não o trajeto – dificultoso ou não – que ele percorreu para conseguir uma formação.

A lógica competitiva promovida por um sistema de prêmios e castigos com base em critérios meritocráticos cria as condições e práticas culturais que facilitam uma profunda mudança institucional voltada para a configuração de um verdadeiro mercado educacional. Superar a crise implica, então, o desafio de traçar as estratégias mais eficientes a partir das quais é possível construir tal mercado. As escolas-empresa de hoje consideram esse discurso e agem de acordo com o conceito gerado pelo neoliberalismo de escola ideal.

A escola ideal, que superaria a crise capaz de produzir um bom resultado seria aquela que, de acordo com a teoria neoliberal, cumprisse dois objetivos: por um lado, estabelecer mecanismos de disciplina, controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares); por outro, articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996).

O primeiro objetivo promove e, de certa forma, garante a materialização dos citados princípios meritocráticos competitivos. O segundo dá sentido e estabelece o rumo (o horizonte) das políticas educacionais, ao mesmo tempo que permite estabelecer critérios para avaliar a pertinência das propostas de reforma escolar.

O mercado de trabalho emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional e a avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de rigorosos critérios de qualidade permitem dinamizar o sistema por meio de uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência no sentido anteriormente destacado. A qualidade de uma escola é estabelecida de acordo com os resultados em avaliações, ora aplicadas pelo governo, ora feitas baseadas nas análises dos desempenhos dos alunos no vestibular e Enem.

A grande preocupação dos professores e donos de escolas, questionados nesta pesquisa, está relacionada aos prováveis resultados que poderão ser alcançados por meio das avaliações aplicadas aos alunos das instituições que revelam a qualidade do serviço prestado por cada instituição. Esse discurso neoliberal de que é preciso avaliar para medir e estabelecer ações tem sido efetivado e causa terror na cabeça dos sujeitos que trabalham na escola. Eles não sabem direito o que significa ter qualidade; agem de acordo com teorias educacionais que emergem de revistas e dos discursos de instituições de sucesso; copiam modelos que deram certo. O discurso da coordenadora 04, abaixo, sobre as dificuldades no exercício de sua função, nos mostra a preocupação que se tem acerca do controle de qualidade feito por meio de avaliações. Na escola onde ela trabalha, esse controle é feito por meio dos resultados do vestibular. Professores e funcionários são contratados ou dispensados com base na quantidade de alunos que são aprovados e nas notas obtidas por eles em cada disciplina nos diversos processos seletivos que eles fazem. Se a média dos alunos em determinada disciplina na prova do vestibular foi baixa, o professor dessa disciplina é dispensado e outro com **experiência em aprovação** é colocado em seu lugar. Esses tipos de práticas nas escolas particulares não poderiam ser diferentes: existe uma formação discursiva que garante os modos de agir e os modos de discurso sobre a avaliação na escola.

Não sabemos muitas vezes o que fazer e agimos no impulso, com base no senso comum. Não sabemos o que é qualidade em educação, muito menos os critérios que devem ser seguidos para que a qualidade aconteça. Sabemos que tal escola foi premiada por trabalhar determinado projeto; ou que aprovou cem por cento no vestibular. Tentamos fazer o mesmo. E muitas vezes dá resultado. As pessoas querem ver resultado, não estão muito preocupadas com o decorrer de nosso trabalho (coordenadora 04, sobre as dificuldades no exercício de sua função).

O discurso da coordenadora é interessante porque nos mostra que apesar de não saber o que é qualidade na educação, a escola age para permanecer no mercado, copiando as outras empresas do mesmo ramo. A prática descrita, praticada por essa escola, é condizente com as práticas do neoliberalismo que formula um conceito específico de qualidade, decorrente das ações empresariais, e esse é transferido, sem mediações, para o campo educacional. O discurso da educação se apoderou da formação discursiva empresarial, ou seja, as instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam a toda empresa dinâmica, eficiente e flexível.

Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC)¹⁹ têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos no campo educacional. Como disse Dalorosa (2001),

a noção de qualidade na educação está centrada na produtividade do sistema, o que conduz à ideia de que o produto final é mais importante que o processo. Por extensão, dissemina-se uma preocupação com índices, medidas e resultados como dados em si mesmos. Quanto ao aspecto da livre escolha, acredita-se que para que se estabeleça um mercado educacional, é necessário que a comunidade disponha de informações sobre a produtividade, a eficiência e a qualidade das escolas. Esse conjunto de informações que orienta a escolha é disponibilizado na forma de ranking educacional, o que hierarquiza o sistema.

Assim, temos na sociedade escolas que além de se preocuparem com as avaliações, fazem marketing utilizando-se dos resultados nelas para se autopromoverem. Daí, ficam as perguntas que não foram feitas pela coordenadora 04, mas que deveriam fazer parte do discurso de uma instituição preocupada verdadeiramente com a qualidade de ensino: “que critérios definem o que é uma escola bem sucedida social, política e culturalmente? Quem define os critérios de qualidade e mediante que métodos tais critérios são definidos?”

19 Controle de qualidade total (TQC) é um sistema muito utilizado por empresas para controlar a qualidade de seus produtos ou serviços vendidos para a sociedade. Um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo às necessidades do cliente. O verdadeiro critério da boa qualidade é a preferência do consumidor (CAMPOS, 1992).

Além desses questionamentos, ainda é necessário que se leve em consideração que as diferenças de desempenho capturadas em sistemas de avaliação estão relacionadas tanto às condições sociais quanto às institucionais. A sistemática de avaliações propostas pelas diversas instituições não dão conta das complexas variáveis sociais, porque não solucionam os problemas, apenas os apontam e classificam.

Quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas.

Relembrando o que foi dito ao delimitar a identidade dos sujeitos participantes da escola, vemos que, dentro das condições do mundo neoliberal, os pais querem seus filhos trabalhando com sucesso; as escolas querem sobreviver no mercado competitivo e professores querem continuar fazendo seu trabalho de ensino. E todos precisam se esforçar para que esses objetivos sejam alcançados, já que deles depende o próprio sucesso.

Sabemos que uma das consequências mais imediatas e visíveis da globalização econômica é o desemprego, que se apresenta em taxas elevadas mesmo nos países centrais (SUASSUNA, 2004). As pessoas de nossa sociedade se sentem incomodadas com essa realidade e procuram alternativas para saírem da condição de desempregados, ou para evitarem essa condição. A esperança dos pais que trabalham e pagam uma escola particular para seus filhos é que essa formação oportunize a seus filhos uma boa condição de vida. Os pais vivem o discurso neoliberal no trabalho e na sociedade e contribuem para que ele seja propagado, ao confirmarem que é o emprego que garante a sobrevivência e a dignidade das pessoas. O discurso neoliberal é um discurso autoritário

que não deixa opções para os sujeitos. Assim, ele produz também sujeitos autoritários e ao mesmo tempo assujeitados às condições possíveis estabelecidas pela relações de poder de nossa sociedade.

O discurso abaixo foi apresentado como missão de uma escola particular de ensino médio que faz parte de nossa pesquisa. Ele nos mostra a preocupação dessa escola de inserir em seu discurso aspectos considerados importantes pela sociedade, e principalmente, pelos pais, para a formação de sujeitos que serão devidamente “instalados” na sociedade.

A Escola deve preparar profissionais vencedores, que utilizem com eficiência todos os recursos tecnológicos do seu tempo. As dificuldades econômicas mundiais, a concorrência acirrada do mercado, as mudanças nos conceitos da educação e as novas tecnologias alteraram as exigências das pessoas e as necessidades das escolas. As transformações tecnológicas e da sociedade têm ocorrido com grande velocidade, fazendo com que as distâncias diminuam e as informações praticamente se transmitam em tempo real, exigindo das escolas a capacidade de acompanhar esse ritmo. Crescer em um cenário de competição acirrada tornou-se um desafio ainda maior. Por isso, as parcerias comerciais com organizações sérias e firmemente solidificadas, com ampla experiência no seu ramo de atuação, são opções cada vez mais procuradas pelas empresas que querem crescer, mas não abrem mão da segurança. O desafio a ser vencido é: unir a competência de uma escola que já atua em seu mercado local e, portanto, conhece-o melhor do que ninguém, a um sistema de ensino consolidado nacionalmente. A E02, ao longo de mais de 40 anos de história, preparou seu projeto pedagógico para esta nova realidade, com a finalidade de garantir aos seus parceiros diferenciais inovadores e proporcionar a todos eles uma competitividade sem igual no mercado (Escola 02, sobre a missão da empresa).

Quando a escola apresenta em seu discurso a proposta de um trabalho que tem como metas preparar profissionais vencedores que utilizem com eficiência os recursos tecnológicos e proporcionar o crescimento e competitividade sem igual no mercado, ela está se posicionando como instituição preocupada em atender a principal necessidade desse mercado: profissionais competentes. O discurso acima mostra essa preocupação e se assemelha bastante com o discurso neoliberal, já mencionado anteriormente, na escolha das expressões utilizadas para a construção do discurso: *vencedores; eficiência; concorrência acirrada; exigências; velocidade; cenário de competição; desafio; diferenciais inovadores; competitividade sem igual*. A escola 02 utiliza também o fato de ter tradição, por estar há muito tempo no mercado, e a experiência no mercado local como argumentos para garantir a qualidade de seu serviço prestado. Ainda, nesse discurso, a função da escola assume uma formação discursiva de “preparação para a

competitividade”. Ao dizer sobre os seus modos de agir, a E02 constrói seu discurso baseado numa rede de filiações constituída em sua memória discursiva que justifica sua prática e sua postura perante a sociedade e, mais do que isso, garante sua sobrevivência porque atende as necessidades da maioria dos sujeitos.

Mais do que entender o discurso neoliberal e se sentir ameaçado por ele, as escolas são estimuladas a agir e produzir práticas e discursos que favoreçam a permanência delas no mercado. A prática analisada por nós, decorrente do discurso neoliberal, é a imposição da disciplina e do controle nas escolas que se dá através da avaliação e em função dela. A avaliação é o instrumento de controle da aprendizagem e, conseqüentemente, da disciplina dos sujeitos da escola. O controle e a disciplina são necessários para o treinamento para o vestibular e o Enem. Como veremos logo a seguir, é a avaliação que direciona ações e comportamentos.

A disciplina e o controle são ações que se tornaram importantes para aquisição do comportamento desejável para a produção industrial, para o capitalismo e neoliberalismo. Portanto, se tornaram práticas constantes nas escolas que já pensam o futuro cidadão e que não querem ter uma imagem de escola que vive uma crise de eficiência, de produtividade e de qualidade.

Referindo-se às semelhanças entre as relações sociais da escola e as relações sociais de produção capitalista, Enguita (1989) ressalta algumas características que imperam nas escolas, dentre as quais, uma é obsessão pela manutenção da ordem. A ordem é defendida de diversas maneiras pelos professores que são incentivados pelos diretores a zelarem pela sua manutenção.

Na escola, essa ordem acontece como forma de imposição, como realidade social e compõe o conjunto de regras que estabelece os direitos e deveres dos sujeitos envolvidos com ela. A coordenação constrói as regras; os professores e os funcionários da escola as fazem cumprir; aos alunos, só cabe obedecer. E como diz Bertagna (2002), “uma vez que a ordem é imposta, estabelecem-se dois tipos de relação: de autoridade, aquele que impõe a ordem, e de submissão, aquele que se sujeita à ordem”(p.232).

A ordem só é cumprida por causa da identidade atribuída ao estabelecimento de ensino e de uma hierarquia existente na comunidade escolar, construída pelos discursos da sociedade. Enguita(1989) reflete sobre isso e diz que

na escola, os alunos vêm-se inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz sobretudo na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências com organização e numa suposta necessidade pedagógica. A submissão à autoridade aprendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para aceitação da autoridade no local de trabalho.

Ou seja, a escola tem a autoridade e a responsabilidade de construir, ensinar e cobrar regras porque a sociedade assim faz e os indivíduos devem ser formados, treinados e acostumados a elas para depois, mais tarde, quando forem cidadãos com capacidade legal, não passarem por dificuldades, ou serem excluídos socialmente. Existe uma hierarquia social e a escola é uma instituição que junto com outras – ciência, mídia, igreja, família – e com os sujeitos que controlam as instituições têm o poder de dizer, controlar e formar sujeitos de acordo com as necessidades da sociedade.

Orlandi (1996) nos alerta sobre essa ordem quando escreve sobre o discurso pedagógico. Por ser um lugar de ordem, a escola pode transformar, e transforma, o discurso pedagógico em um discurso autoritário²⁰, “dispensando o interlocutor e dando a palavra ao professor, agente exclusivo, que a profere, disciplina, controla e dá sentido às coisas”. Assim,

a escola é um lugar de ordem. Um lugar onde valores e conceitos são ensinados, muitas vezes, para legitimar e perpetuar uma ordem de hierarquia

20 Orlandi nos diz que, “partindo da suposição de que se poderiam distinguir três tipos de discurso, em seu funcionamento – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário – o discurso pedagógico, discurso que se constrói na escola, se apresenta atualmente como um discurso autoritário. O critério para distinção entre os três tipos de discurso tem por base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e seus interlocutores. [...] O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o *non sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a ser instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (1996, p.15,16).

social. E ela só consegue isso através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. A escola atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao discurso pedagógico e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como algo que deve ser. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade (ORLANDI, 1996).

A escola é a sede do discurso pedagógico. É o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende.

Um fato que deve ser refletido quanto à manutenção da ordem e da submissão à autoridade, na escola, é sobre a identidade que o aluno construirá acerca de si mesmo, sempre dependente da ordem de alguém, impossibilitado de tomar suas próprias decisões, produzindo um sujeito sem autonomia para direcionar ou posicionar-se nas situações em que esteja envolvido. O aluno sempre espera o professor dizer o que estudar, porque ele, professor, parece saber o que é necessário para sua aprendizagem e, no ensino médio, para o vestibular e o Enem, porque há muito tempo prepara alunos para esses processos seletivos e sempre está em contato com os editais e seus conteúdos. A prática da avaliação vem para confirmar – controlar – a aprendizagem daquilo que se disse necessário aprender.

O discurso abaixo revela a preocupação do professor 01 em relação à disciplina – ordem – em sala de aula que só é obtida por meio da autoridade representada pelo professor.

Um dos grandes problemas enfrentados por nós professores é a indisciplina dos alunos. Todos concordam que a disciplina é importante na escola. Os pais pensam assim, os próprios alunos falam mal do professor que não tem “moral” na sala. Como é que eles vão aprender se não conseguem prestar atenção? Tudo o que falamos em sala de aula é importante. O vestibular é rigoroso. Ele cobra detalhes. Penso que sem a disciplina, nada acontece. (Professor 01, resposta ao questionário quando perguntado sobre o que é mais difícil em sua função, 2009)

Tudo o que professor diz em sala de aula é considerado importante. Esse discurso já existe na memória discursiva dos pais e alunos há muito tempo, desde que a escola passou a ser considerada a instituição que promove o desenvolvimento social. É

ele que garante a autoridade do professor e permite que se pratiquem ações que garantam também a transmissão dos conteúdos. É interessante perceber que o professor argumenta seu discurso fazendo referência a outros sujeitos que também têm autoridade na comunidade escolar: os pais e os próprios alunos. Suas práticas ficam assim bem justificadas. Não é só ele que pensa que a disciplina é importante em sala de aula. O vestibular é outra autoridade lembrada pelo professor e, no discurso analisado, ocupa o lugar de um sujeito que dita regras. A avaliação – o vestibular e o Enem – é uma panela de pressão que envolve todos os sujeitos da escola e diz a eles como fazer e o que dizer. Ao professor, é dito como e o que é preciso ensinar.

Manter a ordem dentro de sala para que seu trabalho aconteça com o máximo de qualidade possível tornou-se um dos papéis do professor, além de ensinar e formar cidadãos conscientes. É discurso dos professores a teoria de que a disciplina, imposta pela escola, pelos pais e pelos próprios alunos, ajuda na educação dos sujeitos e coloca o aluno dentro de uma boa universidade. A aprendizagem, para esse professor pesquisado, está diretamente ligada à atenção. Como os alunos vão aprender se não prestam atenção?

A aprendizagem é importante para os professores pesquisados porque pode ser demonstrada, segundo eles, nas avaliações, como o Enem e o vestibular. “*Se o aluno não aprende, não tem como ele passar no vestibular. É uma questão lógica*” (professor 01). O trabalho do professor só ganha visibilidade por meio da aprovação no vestibular e por isso, muitas vezes, ele utiliza da autoridade da avaliação para controlar a disciplina em sala de aula. Ele utiliza o discurso que diz que o vestibular é muito importante e que a indisciplina não condiz com o comportamento do aluno que deseja ser aprovado numa boa universidade.

Por meio dessa prática, vemos que o discurso sobre a avaliação se constrói permeado pelas relações de poder e, conseqüentemente, pelas relações de autoridade. Na escola, a avaliação se tornou uma das formas de garantia de que a ordem estabelecida será cumprida. Como afirma Hadji (1994), com base na arbitrariedade e na autoridade do professor, avaliar é por as coisas, quer dizer, as pessoas, no seu lugar. O avaliador afirma o seu poder e a sua superioridade marcando a distância que separa o mestre do aprendiz.

Quando perguntado ao professor sobre a importância da avaliação de redação, percebemos que o professor, como um dos sujeitos que mais discursa sobre a avaliação, a utiliza como certificação da aprendizagem de um conteúdo que foi ensinado.

Utilizamos a nomenclatura “redação” nesta pesquisa por pensarmos ser esse o enunciado mais apropriado para as práticas realizadas relacionada ao texto nas escolas pesquisadas. “Produzir textos” constitui uma atividade que envolve locutor e interlocutor(es), finalidade, lugar social ocupado pelo locutor e pelo interlocutor. Os textos produzidos na escola deveriam ser, portanto, para atender a objetivos sociais e comunicativos variados que não somente o da avaliação escolar. Assim, a produção de texto acontece como resultado de situações que envolvem um assunto a ser tratado, sujeitos em interação, objetivos da interação, tempo e espaço da enunciação. Por outro lado, a redação escolar não é resultado de interações sociais, mas exercício no qual os papéis sociais dos interlocutores são anulados, o objetivo da escrita é anulado, a função comunicativa é reduzida à relação aluno/professor, não favorecendo, assim, a oportunidade de o aluno lidar com enunciados concretos que constituem as diferentes atividades humanas em suas relações sociais (GERALDI, 1991).

O discurso do professor 02, abaixo, revela o objetivo do professor de redação ao realizar a avaliação. Por meio dos resultados obtidos por ela, o professor revela ter o poder de saber quem é o aluno e o que ele aprendeu. Esse poder contribui para o planejamento de suas práticas em sala de aula, posterior à realização da avaliação.

A avaliação de redação tem a finalidade de certificar se o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado. Muito mais do que qualquer outra avaliação, ela mostra diretamente o pensamento dos alunos sobre as coisas. Ele constrói um discurso e deixa bem claro o que sabe e o que não sabe, seus preconceitos, sua personalidade, seu comportamento. Dá pra saber até se ele prestou atenção na discussão do tema. Numa turma de 30 alunos, por exemplo, mais da metade parafraseiam a posição do professor na discussão escrita do tema. Com toda essa possibilidade de observação, o professor sabe exatamente o que deve ser feito em sala de aula para eliminar todos os pontos negativos que atrapalharão o aluno na hora do vestibular (professor 02, em resposta ao questionário, quando perguntado sobre a finalidade das avaliações de redação).

É importante observar o discurso do professor sobre o termo “redação”. A redação é considerada por ele um discurso que deixa bem claro o que o aluno sabe ou não sabe, seus preconceitos, sua personalidade, seu comportamento; dá pra saber até se o aluno prestou atenção na aula!

De acordo com o professor 02, a redação mostra diretamente o pensamento do aluno. Mostrar diretamente o pensamento significa, para esse professor, não responder um questionário pré-elaborado, como acontece nas avaliações de outra disciplina quando as questões da prova são enumeradas. E só isso. Esse professor parece não levar em consideração o fato que ele mesmo revela em seu discurso: o aluno elabora seu discurso de acordo com as possibilidades de abordagem do tema que já foram discutidas em sala de aula. Posicionar-se como o professor se posicionou em relação ao tema é uma ação comum dos alunos ao escrever a redação. Nas aulas de redação, a prática observada nos mostra que o professor ensina o aluno a pensar, se posicionar e agradar uma suposta banca. Na hora da prova, faz parte das regras ensinadas aos alunos lembrar o que foi dito sobre determinado tema para escrever. Dessa forma, podemos dizer que a justificativa que o professor 02 apresenta para dizer sobre a importância da avaliação de redação é ineficiente, uma vez que o pensamento, os preconceitos, a personalidade e o comportamento dos alunos são “forjados” para que eles alcancem um resultado favorável, uma nota boa na prova de redação. Entretanto, esse discurso justifica eficazmente uma outra importância, a de saber se o aluno prestou atenção na aula e a partir desse poder de saber, puni-lo e controlá-lo.

O poder de ter informações sobre o aluno dá ao professor a possibilidade de controlar os métodos utilizados por ele para o ensino e para a aprendizagem do aluno. Quando o professor 02 diz que *com toda essa possibilidade de observação, o professor sabe exatamente o que deve ser feito em sala de aula para eliminar todos os pontos negativos que atrapalharão o aluno na hora do vestibular*, ele confirma a ideia de que a avaliação tem, no ensino médio, o papel de controle disciplinar e, principalmente, de controle do ensino de práticas necessárias para a aprovação no vestibular. Assim, se o aluno apresenta nota baixa em determinada prova, isso significa que ele não aprendeu determinada prática que precisa ser revista, seja no plantão de dúvidas, seja por meio da repetição do professor em sala de aula caso esse resultado seja maioria.

O professor, diagnosticando²¹ a aprendizagem do aluno, parece ser o dono da verdade capaz de ensinar o aluno a construir um discurso desejável para a banca de corretores dos vestibulares e do Enem. O discurso da professora de redação aos corretores de redação confirma essa ideia: “*a banca quer um aluno crítico e reflexivo*”.

É papel do professor de redação também ensinar o aluno a ser crítico e reflexivo. As qualidades “crítico” e “reflexivo” fazem parte das exigências, presentes nos discursos daqueles que avaliam o candidato ao curso superior, e fazem parte das leis da educação que dizem que a escola deve incluir o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da imaginação e formar para a cidadania crítica (LDB 9394/96). O professor pode fazer isso por causa do poder que adquiriu ao avaliar seu aluno, lendo sua redação e conhecendo suas “dificuldades”. O poder adquirido pelo saber sobre o aluno permite ao professor agir em suas “dificuldades” e transformar discursos. Por isso, dizer o que é certo ou errado e, na avaliação de redação, como deve ser feito, elimina todos os pontos negativos que atrapalharão na hora do vestibular e do Enem.

Quando observamos o conceito de texto para a análise de discurso e o papel do analista, ao analisar o texto, percebemos que os professores pesquisados tentam se colocar nessa posição, de analista do discurso, aproveitando para dizer o que eles supõem que a banca do vestibular e do Enem desejam e para diagnosticar o aluno, ensinando também o discurso “ideal” que eles devem apresentar em sua redação.

Lembre-mos de que a suposição que os sujeitos têm acerca do desejo da banca não é uma suposição baseada na imaginação, mas ao contrário, nos discursos já existentes na memória discursiva dos sujeitos de nossa sociedade. Além dos livros didáticos de redação que discursam sobre uma boa avaliação e um bom texto, existe uma cultura acerca do vestibular e das provas de redação que confirmam essa suposição. Quando acessamos um *site*, por exemplo, vemos o que pode ou não ser escrito num

21 As palavras diagnóstico e diagnose têm sido muito usadas no discurso pedagógico e nessa pesquisa estão relacionadas ao conceito de percepção das dificuldades encontradas pelos alunos, quando considerado os conteúdos já ministrados, com o objetivo de modificar as ações dentro de sala de aula, evitando que as dificuldades se aprofundem e atrapalhem o desenvolvimento dos conteúdos que ainda serão ensinados.

texto com o título de “dicas para se escrever um bom texto”²². Também os discursos do tipo “evite” ou “prefira” são frequentes durante as aulas de redação, como observamos em nossa pesquisa.

Observamos uma aula de redação no final do ano de 2009 em que o professor 03 dava as últimas dicas para a produção da redação no vestibular. Ele dizia que os alunos precisavam lembrar de tudo que foi ensinado durante o ano e da chave de correção impressa no verso da folha de redação onde diversas vezes eles fizeram avaliação. Muitas vezes, nessa aula, o professor 03 dizia:

“evite usar a primeira pessoa na dissertação”; “quando estiver com dúvidas em relação à pessoa do verbo, prefira a terceira pessoa”; “evite copiar a coletânea”; “evite períodos e parágrafos longos”; “evite escrever perguntas na conclusão”; “prefira os textos argumentativos”; “lembrem-se sempre dos critérios considerados na correção: adequação ao tema, uso adequado da coletânea, adequação ao tipo de texto, uso adequado da língua padrão, coerência e coesão”, etc.

Observando todas essas ações, parece-nos claro que as formações imaginárias, como as formulou Pêcheux (1990)²³, estão conscientemente pensadas na construção do discurso de uma redação, por meio dos dizeres dos professores de que “isso pode” e “isso não deve ser escrito”. Ou seja, é preciso, por exemplo, pensar na imagem que a banca tem de mim, aluno, ao escrever o texto.

Vejamos o que Orlandi (2003) propõe em relação ao texto e ao analista de discurso. Vamos pensar que os professores de redação têm acesso a esse discurso e que, além disso, o ensinam a seus alunos. Como pode ser escrita a redação, se o escritor levar em consideração essa teoria?

22 O título em questão foi encontrado em um site (www.sejabixo.com.br), destinado a pré-vestibulandos, com várias ferramentas capazes de “ajudar” os alunos com as angústias e dúvidas relacionadas ao vestibular.

23 Pêcheux (1990) define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. As formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.

O texto (...) é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e, sobretudo, espaço significativo: lugar de jogos de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem que perceber como ele produz sentidos, o que implica saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. (...) Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente. (...) Ele é um exemplar do discurso (ORLANDI, 2003).

Apesar de o professor ter consciência desses conceitos de texto e de analista de discurso, e de saber que o corretor da banca deve considerá-los em sua correção, ele não só diz como dever ser produzido o texto, mas incentiva a reflexão, autenticidade e criticidade, porque essas ações também fazem parte das regras para se escrever um bom texto. Tornando-se regras, essas ações deixaram de ser espontâneas e passaram a ser obrigatórias num texto por causa da necessidade de aprovação.

Fizemos um recorte do discurso de um professor aos alunos, em uma das aulas observadas em nossa pesquisa que confirma a ideia de que aquele discurso “a banca quer aluno crítico e reflexivo” existe com frequência, faz parte das regras e constitui a formação discursiva da educação de ensino médio porque sempre está presente nas cenas enunciativas das escolas particulares:

(...) a prova de redação é provavelmente o momento em que mais se evidencia o desempenho do aluno. É mais do que uma prova para o aluno que deseja ingressar numa universidade. É o atestado de todo um processo de ensino. (...). Um texto denuncia quantos manuais de redação levamos a sério. Uma dissertação ruim, por exemplo, revela os problemas de comunicação, a organização truncada de argumentos, o mau entendimento do que foi proposto, a incapacidade de demonstrar um raciocínio autônomo, personalizado. O que se espera de um candidato a uma vaga é uma reflexão crítica sobre o tema proposto (professor 03).

Fizemos referência ao texto e à avaliação de redação justamente pelo valor atribuído a eles na escola e fora dela. Todos os professores pesquisados, em questionário, disseram ser a redação muito importante na escola. Os próprios editais dos processos seletivos – vestibular – dão alta importância a ela, atribuindo-lhe um peso de nota²⁴ superior ou semelhante às disciplinas consideradas mais essenciais para o ingresso nos variados cursos.

24 Na Universidade Federal de Goiás (UFG), processo seletivo 2010/2, cada uma das questões das provas da Segunda Etapa valeu 5 (cinco) pontos, sendo que a pontuação máxima obtida em uma prova da disciplina considerada mais importante para determinada área (biologia para medicina, por exemplo) foi de 30 pontos, enquanto a prova de Redação valeu 40 (quarenta) pontos.

Os discursos sobre avaliação e avaliação de redação revelam a existência de uma hierarquia que existe dentro da escola. Os professores se identificam com o poder que lhes é atribuído pela avaliação e o utilizam só algumas vezes refletindo sobre o significado que esse representa no processo ensino/aprendizagem. Na verdade, a avaliação acontece como forma de controle porque é preciso assegurar resultados em avaliações maiores no futuro: o vestibular e o Enem.

A hierarquia não é vivida somente dentro da escola, mas ela vem de fora dela. A sociedade atribui à escola o poder de ensinar e avaliar, mas junto com o poder também a responsabilidade. Quando falamos de escola, principalmente a escola particular, espera-se que no mínimo ela cumpra o seu papel que é ensinar com eficiência e dar oportunidade a seus alunos de serem aprovados em avaliações que lhes possibilitam ascensão escolar e profissional na sociedade. Lembremo-nos de que a escola é considerada um meio de progresso social e de que, por isso, investe-se nela.

Além disso, como disse Suassuna (2004), o empreendimento neoliberal tem na avaliação educacional um de seus mais importantes pilares de sustentação. Teoricamente, as escolas estariam sempre competindo entre si, de modo a se impor pela qualidade dos serviços oferecidos e esse mecanismo seria assegurado por meio dos resultados obtidos em diferentes sistemas de avaliação. Se o resultado em avaliações não é bom, a escola não tem clientes e fecha as portas. Pais e alunos querem escolas que possuem bons resultados em avaliações.

O aluno está abaixo do professor na hierarquia, mas o professor e a escola também estão abaixo do sistema que diz que é preciso avaliar e avalia. A escola não é o topo da hierarquia. As instituições que selecionam por processo seletivo, e que são consideradas também instituições que avaliam a qualidade de ensino de escolas de nível médio, não querem saber o que se faz ou o que se ensina no ambiente escolar; elas querem saber do produto: a pessoa competente. Bertagna (2002) deixa isso claro em seu discurso quando diz que

não interessa à sociedade em que vivemos o ensino propagado nos discursos, muito menos a permanência e qualificação dos indivíduos, ou melhor, interessa que alguns mais dotados e capazes, pelo esforço pessoal alcancem um nível melhor para atender fins específicos ou iludir os que nunca conseguirão alcançar tal nível, dadas às suas condições sociais. (BERTAGNA, 2002, p. 235)

O aluno 01, sujeito de nossa pesquisa, ainda completa essa ideia quando desabafa acerca da valoração atribuída às pessoas da sociedade.

O que é valorizado são suas notas, notas de escola, pois não existe nota para vida, mesmo que o que forma um cidadão são os princípios, a sabedoria, a experiência de vida (Aluno01, discurso escrito em memorial estudantil proposto como avaliação de redação, 2009).

Às empresas o que interessa é a formação escolar do indivíduo. Não há mais tempo para ensinar o que não foi aprendido, não é esse papel das empresas. O papel de ensinar o básico necessário para a inserção no mercado de trabalho é da escola. E o que revela a formação intelectual é o desempenho adquirido na avaliação, seja ela realizada anterior ou posteriormente à contratação. A angústia do aluno 01 é saber que o que compõe o cidadão (*princípios, sabedoria, experiência de vida*) só será válido se puder ser traduzido em nota.

Dessa maneira, os sujeitos do processo escolar são submetidos aos discursos existentes, tornando-se alvo do controle. Sendo a escola influenciada por essas relações, a avaliação tendenciosamente será elaborada refletindo as relações existentes na escola/sociedade. A importância atribuída aos exames e provas justifica-se na medida em que servem de controle dos alunos. No ensino médio, a avaliação toma para si uma importância ainda maior porque também é instrumento de treino para o vestibular e sendo assim, se constitui como fim do processo de ensino, como confirma Cury (1989):

As provas e os exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que na escola se faz alguma coisa. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas.

Dessa forma, no interior da sala de aula onde se definem o tipo de relação professor-aluno, grande parte do tempo é destinada não para transmissão de conhecimentos, mas sim com atividades de controle, treino e modelagem de comportamento, no sentido de determinar como o aluno precisa ser, o que deve fazer, como deve agir. A avaliação vem depois de tudo isso como certificação de que o treino foi feito da maneira correta ou não. Seus objetivos são estabelecer mecanismos de controle de qualidade da educação, tanto na esfera ampla dos sistemas educacionais, quanto no interior das próprias instituições escolares; articular e subordinar a produção

do sistema educativo às necessidades que o próprio mercado formula. O sistema escolar foi tomado como um mercado (GENTILI, 1995).“(...) São essas pequenas práticas, relacionadas à avaliação, que demonstram os grandes objetivos da escola capitalista” (SOBIERAJSKI, 1992).

Na sala de aula da escola particular de ensino médio, a prática de realização de provas se torna frequente, quase que semanalmente. Em todas as escolas onde pesquisamos, observamos que existe um dia da semana, geralmente o sábado – uma verdadeira sabatina! – escolhido para a realização de avaliações que acontecem no turno matutino e que contemplam mais de uma disciplina. Essas avaliações só não acontecem semanalmente se algum feriado cair no fim de semana. Todas as avaliações são aplicadas com o objetivo de identificar as dificuldades dos alunos em relação a determinados conteúdos, para que o professor possa agir, a fim de recuperá-las, já que no fim do terceiro ano eles deverão fazer provas, o vestibular e o Enem, que só os classificarão em “aprovado” ou “reprovado”.

Depois do vestibular, o professor também é avaliado e, por isso, durante todo o período de preparação dos alunos sua atenção é voltada para os resultados alcançados por seus alunos no dia-a-dia. Os fracassos devem ser evitados, pois eles refletirão mais adiante, no vestibular e no Enem, a (in)competência do professor.

As notas dos alunos e a classificação deles nas avaliações e vestibulares são um atestado do trabalho do professor e entre os alunos geram competição. As pessoas se servem delas para propagar seu valor e sua identidade. “Quem obteve a maior nota?” “Qual foi sua colocação no vestibular?” são perguntas que fazem parte dos discursos dos sujeitos pesquisados. Mas não só deles. Todos nós somos categorizados em função de nossas notas e, por consequência, de nossos títulos, e sempre associamos os mesmos à nossa imagem e auto-estima.

Daí vem a reflexão: o que significam as notas, as classificações e os títulos? Como colocou um sujeito aluno (aluno 03, 2009), “*eu preciso passar no vestibular pra ser alguém na vida*”?

Creemos que é necessário que se considere como diz Hadji (1994) que a avaliação é um juízo de valor por meio do qual nos pronunciamos sobre uma dada

realidade, ao articularmos uma certa idéia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados fatuais e respeitantes a esta realidade; como diz Sobierajski (1992), um ato humano, carregado e influenciado pela estrutura macro social e como diz Perrenoud (1999), uma operação intelectual que tenta situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos ou qualitativos; uma representação, construída por alguém, do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo, que se inscreve numa relação social específica, unindo um avaliador e um avaliado. Se assim fosse feito, cremos que os resultados em avaliações não serviriam como guias únicos do processo de ensino-aprendizagem no ensino médio e os sujeitos não dariam tanta importância a eles.

A avaliação nada mais é do que uma valoração dita por um sujeito ou instituição que, com base em suas convicções, diz o que é certo ou errado, bom ou ruim, suficiente ou insuficiente. A avaliação não pode garantir que “os melhores” sejam selecionados. Ela só seleciona alguns que num determinado momento se mostraram mais capazes de cumprir certos objetivos. Assim, enquadrar sujeitos ideais em alguns lugares considerados como os melhores não significa que sujeitos considerados como não-ideais não são capazes de ocupar bons lugares e, algumas vezes, ocupam passando por um outro caminho que não é o da avaliação. Com o objetivo de ganhar dinheiro, por exemplo, o sujeito que não passou em uma avaliação pode por si só buscar uma outra alternativa, construir seu próprio negócio e ser mais bem sucedido que aquele que passou por uma avaliação e garantiu um bom emprego, exercendo a mesma função.

A avaliação nas instituições existe porque sempre é necessária uma justificativa para a tomada de decisões. A prática da avaliação confirma o discurso de que um sujeito é bom ou ruim. Nas instituições de educação não se pode decidir se um sujeito continua ou não sua formação escolar e intelectual sem a realização de avaliações. Como disse Barriga (1994), sempre se buscam justificativas acadêmicas que permitam fundamentar a restrição do ingresso à educação. Essas justificativas criam novos fetiches pedagógicos que se caracterizam por sua debilidade conceitual, tal como é o caso de termos como “qualidade da educação”. Por outra parte, se estabelecem instrumentos que legalizem a restrição à educação: este é o papel que se confere ao exame²⁵. Todo mundo

25 Barriga (1994) justifica o enunciado “exame” e não “avaliação” para fazer referência a diversos momentos na história deste instrumento. Durante muito tempo, como ocorre com o vestibular, ele foi

sabe que o exame é um instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas assim mesmo se reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber do sujeito. Ou seja, tirar uma boa nota ou passar no vestibular só significa que, na avaliação que foi feita, as respostas esperadas foram dadas. As notas atribuídas a provas, exames e testes só são minúsculas decisões jurídicas, com *status* legal, mas que resultam em decisões sobre as vidas das pessoas, tais como o avanço na escola ou as suas expectativas de emprego (CONNELL, 2000).

Um outro discurso que também surge como verdadeiro em nossa sociedade hoje, ainda que dito por uma minoria, é construído com base na teoria de que só a formação escolar não realiza o desejo da grande maioria: ganhar muito dinheiro. De acordo com essa minoria, aprendizagem proporciona a não-ignorância. A esperteza, a sorte, o aproveitamento de boas oportunidades são só consequências da não-ignorância, o que não significa que vão estar presentes na vida de todos bem formados. E podem também estar presentes na vida daqueles que não têm formação nenhuma. Ou seja, a aprendizagem formal não tem um propósito econômico intrínseco. Aqui está a comprovação daquele famoso discurso: “Professora, pra que estudar? Meu pai só tem a oitava série e ganha muito mais que a senhora!”

Só nos lembramos desse discurso existente de que a escola não leva ao sucesso econômico agora porque antes, quando observamos os sujeitos pais, vimos que à escola foi atribuída a função de salvadora da sociedade perante a desigualdade social, como se a escola pudesse garantir um bom emprego para todos aqueles que foram considerados bons alunos, no período escolar. Em relação a isso, Enguita (1989) diz que

o valor que se dá à nota, à formação e ao título é transferido pelos professores a seus alunos em sala de aula. Entretanto, obter a menção apto, aprovado ou suficiente em uma matéria ou curso serve para livrar-se deles, mas não assegura por si mesmo nada no futuro. Se todos obtêm, então só ganha quem obtém com excelência.

A educação não está diretamente ligada ao sucesso econômico. E como bem lembrou Enguita, o nível de exigência da sociedade só aumenta em relação à formação acadêmica porque cada vez mais se “democratiza” formação e aquilo que era

utilizado como o momento de exclusão ou inclusão em determinado campo se diferenciando da prática que se aplica ao conceito de avaliação que inclui sentidos de acompanhamento da aprendizagem.

considerado bom não garante mais qualidade no mercado de trabalho porque já existem muitas pessoas que alcançaram o nível anteriormente bom e agora precisam ser ótimas.

Essa discussão existe porque ainda se diz nas escolas que a formação proporciona às pessoas um bem-estar econômico. O sujeito aluno quando faz referência à expressão “ser alguém na vida” está apenas reproduzindo o que já ouviu inúmeras vezes na escola e na sociedade, durante as aulas, durante os sermões e durante as conversas sobre o curso que escolherão fazer. O discurso “ser alguém na vida” ressoa de uma formação discursiva que foi constituída por uma relação de verdade/poder legitimada pela instituição escola como verdadeira. Esse discurso torna as práticas discursivas e as ações dos sujeitos da escola autoritárias e monológicas.

De acordo com os sujeitos pesquisados, ser alguém na vida está diretamente relacionado a ter uma boa vida. Perguntamos a eles o que é ser alguém na vida e ter uma boa vida²⁶ e obtivemos as seguintes respostas:

Ter uma boa vida é ter uma casa, um bom emprego, boa saúde, boa alimentação (pai 01, em relação às perguntas “o que é ser alguém na vida? O que é ter uma boa vida?”).

Ter uma boa vida é ter moradia, saúde, momentos de lazer, equilíbrio financeiro e emocional e um bom emprego (pai 02, em relação às perguntas “o que é ser alguém na vida? O que é ter uma boa vida?”).

Ter uma boa vida é ter um emprego razoável que proporcione uma casa confortável, um carro bom, uma viagem para praia uma vez por ano e um bom instituto de saúde (pai 03, em relação às perguntas “o que é ser alguém na vida? O que é ter uma boa vida?”).

Esses discursos confirmam a hipótese que já tínhamos colocado anteriormente, no segundo capítulo: as pessoas estão em busca de um lugar confortável na sociedade. Nos três discursos apresentados, tanto as conquistas materiais quanto a saúde, o lazer e o equilíbrio parecem estar relacionados ao dinheiro. Sem o dinheiro, que vem por meio do emprego, nada é possível.

26 Em função da recorrência dos enunciados “ser alguém na vida” e “ter uma boa vida”, nos discursos pesquisados, resolvemos, tardiamente, enviar aos sujeitos participantes dessa pesquisa as perguntas: o que é ser alguém na vida? O que é ter uma boa vida? Essas perguntas não faziam parte do primeiro questionário elaborado, mas pensamos que o envio delas seria necessário porque esses conceitos ajudariam nas análises dos discursos.

Os pais discursam sobre o bom emprego, ou o emprego razoável, em casa e os sujeitos da escola reafirmam o discurso dos pais em sala de aula. Surge também na escola o discurso da boa vida.

Recortamos alguns discursos retirados de avaliações de redações, feitas pelos alunos no ano de 2009 para obtenção de nota em média bimestral, que mostram a preocupação deles com o futuro:

Eu sou a favor de viver o momento, apesar de saber que os estudos é a base do futuro, o que não me entusiasma a passar horas estudando (Aluno 01).

No mundo em que vivemos, as crianças, temos que aprender para sermos alguém no futuro, pois temos muito a aprender na vida.

Temos que ir a escola para aprendemos muitas coisas, para sermos alguém no futuro. Para entrarmos no vestibular, para termos uma profissão descente, para um futuro melhor (Aluno 02).

Um dos maiores desafios que enfrentei foi o de escolher entre fazer ou não universidade. Tudo parece ser tão difícil, que até penso em desistir, o que entra em outro dilema: desistir ou não desistir?

A escolha certa (ou errada) vai perseguir-me a vida inteira, pois será ela que irei sustentar, com ela que irei criar o meu futuro (Aluno 03).

Hoje estou prestes a encarar o vestibular para o ingresso em uma universidade. A correria e a pressão aumenta a cada dia, pois o curso que escolhi é muito concorrido.

Apesar de poucos anos de vida e pouca experiência, tenho grandes perspectivas para o futuro e muita vontade de vencer (Aluno 04).

Os sujeitos que construíram esses discursos são adolescentes entre 14 e 18 anos de idade. Observamos que a palavra “*futuro*” apareceu em todos os discursos, o que demonstra que esses adolescentes se submetem aos discursos autoritários construídos na escola e pela família e repetem que pensar no futuro é necessário e faz parte de suas preocupações porque assim os professores e pais querem ouvir. “Considerar o futuro” faz parte dos discursos que devem existir na formação discursiva dos estudantes de ensino médio.

O discurso do aluno 01 se diferencia dos outros, porque revela o sentimento do aluno enquanto escrevia. Ele diz, porque ouviu, que os estudos são a base do futuro, mas não se entusiasma nem um pouco em estudar e é a favor de viver o momento.

Como adolescente, ele reafirma as características atribuídas socialmente para essa fase da vida: efemeridade de sentimentos e emoções, imediatismo, etc.

O aluno 02 se apoderou do discurso já existente de que a escola garante um bom futuro aos bons alunos. Ele praticamente reafirma esse discurso que tem se tornado teoria e faz parte da formação discursiva do vestibular: *“Temos que ir a escola para aprendermos muitas coisas, para sermos alguém no futuro. Para entrarmos no vestibular, para termos uma profissão descente, para um futuro melhor”*.

O aluno 03 não se submete ao discurso vigente em nossa sociedade de que é preciso fazer um curso superior para ter um bom futuro. Em seu discurso está clara sua preocupação com o futuro que para ele é incerto. Sua angústia é perceber que ele não tem domínio sobre o que pode acontecer. As consequências advindas de sua decisão são desconhecidas, mas lhe acompanharão uma vida inteira. Percebemos que esse aluno tem acesso a duas formações discursivas diferentes já apresentadas neste trabalho: “o curso superior lhe garantirá uma boa vida”; “a formação superior não está diretamente ligada ao sucesso econômico”. O acesso a essas duas formações deixa o aluno confuso e preocupado.

O aluno 04 discursa sobre as práticas existentes em função do vestibular: a pressão, a correria e a concorrência. Observamos que a referência a essas práticas sempre estão presentes nos discursos daqueles que dizem sobre o vestibular. Na escola, em casa, na sociedade é sabido que o aluno vestibulando precisa passar por elas para o acesso aos cursos das melhores universidades. Mais do que práticas, percebemos que essas ações fazem parte apenas dos discursos, já que na formação discursiva do vestibular, dizer que o sujeito sofreu essas ações justifica o desempenho, bom ou ruim, do educando no processo seletivo. Lembremos de que a preocupação com futuro, na maioria das vezes, não condiz com o comportamento do adolescente. Ele diz repetindo o que ouviu e construindo um discurso ideal. O significado de futuro, nesse discurso, é coerente com a formação discursiva apropriada pela maioria das escolas de ensino médio particular e está vinculado ao ingresso na universidade e a vitória que isso significa.

Todos esses discursos revelam a insatisfação e preocupação de alguns sujeitos em relação à existência do vestibular, entretanto, quando perguntamos aos alunos pesquisados acerca de sua extinção, eles se mostraram contrários a ela porque têm medo de que os melhores alunos não consigam entrar nas melhores universidades. De acordo com eles, o vestibular ainda é o processo mais seguro de avaliação. Em resposta à pergunta “você gostaria que o processo seletivo – vestibular acabasse?”, a maioria respondeu que não e completou:

Como é que vamos saber se quem realmente passou é bom ou se tem algum “amigo” que beneficiou sua entrada na universidade?(aluno01)

A prova tem que ser igual pra todo mundo. Se não tem prova, como vão saber quem é o melhor. Tem muita escola fraca que nelas é fácil tirar nota boa (aluno02).

Agora que já tô estudando muito quero fazer o vestibular. Já aprendi muita coisa e acho que consigo passar (aluno03).

Observamos, nesses discursos, que os alunos não acreditam que exista um processo de seleção que possa ser justo e escolher os melhores candidatos, de acordo com a aprendizagem dos conteúdos cobrados pelo edital. Eles têm dúvidas em relação à seriedade de um outro processo, já acostumados com outras situações em que atos corruptos prevalecem. Além disso, eles acabam por aprender a conviver com a avaliação, já que ela faz parte de seu cotidiano e até desejá-la. As instituições preparam o sujeito para ser constantemente medido, classificado, rotulado, consentindo em ser objeto da avaliação, que passa a compreender que tudo e todos devem ser avaliados, transferindo também essa experiência para a vida extra-escolar.

O discurso da escola e desses alunos sobre avaliação e sobre o vestibular funciona sobre uma falsa igualdade de oportunidades. A imagem que se passa é que só cabe a cada estudante mediante seu esforço pessoal, atingir os méritos esperados. Não se considera nesses discursos a existência ou a falta de oportunidades na vida das pessoas, concebendo os sujeitos como se todos vivessem a mesma realidade social.

O discurso a favor do vestibular funciona como uma organização fundamentada por uma falsa democracia. Como diz Enguita (1989), o vestibular é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que por

meio dele tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Sabemos que os alunos e os professores de escola particular não ignoram essa falsa democracia; pelo contrário, eles até discursam sobre ela quando falam de desigualdades em nível educacional²⁷. Mas o que eles podem fazer? Eles não têm sugestões para a substituição do vestibular por um processo seletivo efetivamente democrático. Os discursos que surgem numa tentativa de solução para os problemas decorrentes do vestibular sempre se pautam na responsabilização do governo que deve investir na educação básica e na valorização e formação dos professores.

Suassuna (2004), a respeito disso, disse que quando existe um deslocamento do espaço público para a iniciativa privada, se põe em relevo o indivíduo e seus interesses particulares. Estes devem ser soberanos e aquele, juiz dos próprios objetivos. A natureza oferece distintas possibilidades para que a pessoa, individualmente, obtenha os melhores resultados. O êxito ou o fracasso é resultado das condições do próprio indivíduo, da forma como cada um, conforme suas capacidades, méritos e esforços se põe na dinâmica da competição.

É esse o discurso que prevalece e que se acredita ser verdadeiro. A exclusão social é vista como algo natural e inevitável porque também existe, em relação ao vestibular, o discurso do “salve-se quem puder” que elimina as pretensões solidárias e os esforços coletivos de organização e representação, já que a democracia e a cooperação cedem lugar à competição.

É preciso garantir o sucesso individual. Não há alternativas. O neoliberalismo impõe condições que tornam impossível transformar práticas por meio de outras categorias que não aquelas que justificam o arranjo social capitalista (SUASSUNA, 2004). Assim, noções como igualdade e justiça social vão perdendo visibilidade no espaço de discussão e, em seu lugar, ganham força noções como produtividade, eficiência, qualidade, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade.

27 Durante a pesquisa, assistimos a algumas aulas de redação e alguns temas foram discutidos. Durante uma dessas aulas, o tema era: “A realidade da educação brasileira revelada nos exames: de quem é a culpa?”

A educação passa a ser concebida como bem de consumo, e pais e alunos, como consumidores individuais em busca de seus direitos. Resulta daí uma nova realidade, linguisticamente definida, que reprime alternativas de pensar e dizer, e nos aprisiona na única forma que parece possível (SILVA, 1994).

A concepção de equidade, presentes no vestibular, no Enem e nas avaliações que preparam para a realização deles, e que consiste em fazer as mesmas questões a todo mundo, no mesmo momento e nas mesmas condições permite que se crie razões para pensar que as aprendizagens podem ser sincronizadas a ponto de, durante exatamente o mesmo número de horas ou de semanas e estritamente em paralelo, os alunos aprenderem a mesma coisa (PERRENOUD, 1999). Ignora-se totalmente a heterogeneidade dos aprendizes que possuem culturas, modos de vida, comunicação diferentes.

Diante de todas essas práticas e discursos, ficam as perguntas: qual é o papel da escola? O papel da escola não era formar cidadãos conscientes e críticos, que exigem seus direitos, que saibam votar e que reflitam sobre suas ações e se neguem a fazer tudo o que o sistema propõe e muito mais?

E de novo a discussão do ciclo: a sociedade que impõe, a escola que aceita, os professores que cumprem ordem, os alunos que querem participar com conforto da sociedade que impõe.

Infelizmente, a realidade é que esse ciclo já se tornou uma justificativa acomodada que nega ações de transformações que podem beneficiar os processos de ensino aprendizagem durante o ensino médio. Não sabemos o que pode acontecer com as instituições que discursarem de outro modo e, mais do que isso, agirem diferente do que lhes é imposto, porque não temos notícia de alguma instituição de ensino médio que fez diferente. Na verdade, essa seria uma realidade experimental.

Sabemos que os discursos constroem práticas, identidades e muitas vezes nos perguntamos, como fez Foucault (2007), por que esses discursos e não outros em seu lugar? Outros discursos capazes de construir outras práticas não são possíveis? Já entendemos um pouco; vejamos um pouco mais:

Elaboramos um questionário²⁸ com 05 questões, para coordenadores, professores e pais, e 07 questões, para alunos, que deveriam ser respondidas e enviadas para nós, via e-mail. O nosso objetivo com o questionário era saber um pouco sobre o discurso de cada sujeito acerca da imagem que eles tinham de suas funções, da avaliação de redação e da escola particular.

Algumas respostas já foram utilizadas nesta pesquisa, mas o que mais chama a atenção nas respostas dos sujeitos é a sua dedicação ao deixar clara a diferença entre o que eles pensam e o que eles representam e fazem na comunidade escolar. As respostas são longas e todas mostram certa angústia em relação às ações a que eles, sujeitos, são submetidos e, muitas vezes, submetem outros sujeitos a fazerem, por ocuparem determinada função na sociedade. Discursos do tipo “olha, eu sei que poderia ser de outra forma, e conheço todas as possibilidades, mas a alternativa que me impuseram foi essa e preciso cumprir para garantir minha função” é muito frequente nas respostas dos questionários, principalmente nas respostas da pergunta referente às dificuldades encontradas para que o trabalho seja feito.

As redações dos alunos também são surpreendentes. Escolhemos analisar em especial as redações que fizeram parte de uma avaliação que tem como proposta um memorial²⁹ onde o aluno deveria escrever sobre sua vida estudantil e seus sentimentos em relação ao vestibular. Nessas redações percebemos que os discursos apresentados pelos sites que se dedicam a ajudar o vestibulando e os discursos considerados como o senso comum construído pela sociedade é repetido nessas produções, reforçando o discurso de que “o vestibular é uma prática cultural brasileira – realidade imutável pela qual todos devem passar para ser alguém na vida”. As expressões “*pressão*”, “*futuro*”, “*sucesso*”, “*momento de dedicação*”, “*aprovação*” aparecem em quase todas as redações.

A preocupação em relação à prova de redação é muito grande. Ela é a única prova em que o vestibulando discorrerá, sem a interferência de um questionário, acerca de um tema proposto, deixando claras suas ideias e posições, escrevendo as informações

28 Os questionários estão em anexo (p.149).

29 A proposta para a construção do memorial está em anexo (p.150-153).

que ele conhece sobre o assunto, mostrando-se atualizado. Além disso, em muitos vestibulares, a redação não pode ser “zerada”, ou seja, o vestibulando não pode tirar “zero” nessa prova ou será desclassificado. Assim, se um candidato a uma vaga ao curso de engenharia conseguir acertar todas as questões de física, química, matemática, mas não conseguir escrever a redação, ele será desclassificado do processo seletivo e perderá sua vaga, podendo concorrer só no semestre ou ano seguinte, dependendo da instituição.

Durante todo o ensino médio, os alunos de todas as áreas treinam fazer boas redações, com objetivo principal de não serem desclassificados. Além disso, alguns consideram a disciplina redação importante porque é por meio dela que aprendem a expressar conhecimentos, sentimentos etc. Os alunos tentam demonstrar que fazem alguma relação entre os conteúdos ensinados na escola com sua importância no cotidiano fora dela. Essas tentativas nos revelam que muitas vezes eles reproduzem os discursos dos professores que procuram convencer de que sua disciplina tem utilidade no dia a dia. Em resposta à questão “qual é a importância do estudo de redação no ensino médio?”, obtivemos:

-Ajuda na articulação, no desenvolvimento e na desenvoltura de idéias (aluno, 01).

-A importância da redação é imprescindível em qualquer etapa da vida do aluno. Contudo, no ensino médio essa importância é ainda mais necessária, uma vez que é chegada a hora do vestibular, e uma boa redação é o que a banca espera do candidato (professor01).

-A redação não é importante apenas no ensino médio, ela é fundamental desde que o aluno é alfabetizado. Ela é o veículo para que o aluno se expresse, e por meio de seu discurso disseminar idéias e conhecimentos (pai 01).

-O ensino de redação é importante em qualquer parte do ensino tanto fundamental como médio para preparar esse aluno para enfrentar os desafios da língua escrita (professor02).

A aprendizagem das estratégias para se fazer uma boa redação é considerada muito importante para todos os sujeitos pesquisados. O domínio da língua escrita é considerado instrumento de ascensão social, porque sem ele, não se tem acesso ao conhecimento e, portanto, a lugares privilegiados.

A própria sociedade brasileira discrimina aqueles que não sabem escrever e são analfabetos. Como diz Rocco (1994), ler e escrever são entendidos como operações essenciais em nossa sociedade. A importância dada a essas operações, de leitura e

escrita, se dá porque elas fazem elo com a sociedade e cultura, estabelecendo um divisor de águas entre o que era e o que é depois da introdução da escrita na vida dos sujeitos e, também, um divisor de sujeitos que separa os analfabetos e os alfabetizados. Quanto melhor o sujeito se expressa por meio da escrita, mais *status* ele demonstra perante a sociedade; melhor é a sua imagem perante os outros.

De acordo com Soares (1995), entender o elo leitura, escrita, sociedade e cultura depende do exame do papel e do lugar da língua escrita nas modernas sociedades e culturas letradas, grafocêntricas, sociedades de “oralidade secundária”, buscando as dimensões da leitura e da escrita nessas sociedades e culturas, as relações entre a escrita e os valores, representações e solicitações dessas sociedades e culturas, e, conseqüentemente, as perspectivas conceituais e teóricas segundo as quais essas dimensões e relações podem ser analisadas.

Em nossa sociedade, podemos dizer que dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim sua condição, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Do ponto de vista social, a aquisição da leitura e da escrita, no Brasil, não é apenas nem essencialmente um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o letramento³⁰ é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o letramento não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Fica claro, assim, que o letramento tem o poder de promover o progresso social e individual; seu pressuposto é a crença de que o letramento tem, necessariamente,

30 Letramento, segundo Magda Soares, no trabalho intitulado “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”, designa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (1995).

consequências positivas, e apenas positivas: sendo o uso das habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita necessário para se “funcionar” adequadamente na sociedade, participar ativamente dela e realizar-se pessoalmente. O letramento torna-se responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania (SOARES, 1996).

Daí a importância dada ao ensino e a avaliação de redação. Numa sociedade que exige cada vez mais qualidade profissional dos sujeitos, a capacidade de escrever um bom texto tem sido o principal critério de seleção dos melhores estudantes e profissionais no vestibular e nos concursos. Mesmo porque, como nos lembrou Gentili (1996) ao falar do neoliberalismo, a educação vive uma crise que democratiza informação, mas não produz qualidade. Os sujeitos que sabem escrever com qualidade são os que sabem com excelência.

As principais dúvidas dos alunos vestibulandos sempre estão relacionadas à preocupação de escrever um bom texto. Discursos do tipo “Quais são os elementos necessários para elaborar uma boa redação para o vestibular? De que forma devo redigir meu texto para que ele fique adequado ao tema proposto? Nos dê um exemplo de redação nota 10 para banca” são frequentes no ensino médio.

Apresentamos, agora, uma redação que foi considerada muito importante para essa pesquisa. Ele nos diz muito sobre o tema do qual tratamos e confirma os enunciados que foram proferidos até aqui.

Minha vida acadêmica começou no primeiro dia de vida, pois como sabemos a vida é uma escola. Nela você arrisca, perde ou ganha, comemora ou se arrepende, mas no fim sempre aprende.

Uma das lições que se pode tirar é que a vida é marcada por escolhas, algumas forçadas e outras próprias. No meu primeiro ano pedagógico fiz a escolha de não me preocupar muito em estudar, mas agora no meu último ano de ensino médio o mundo me impõe uma escolha muito séria a de fazer um curso superior e me tornar alguém na vida.

Em dezessete anos de vida, mais da metade do tempo passado na escola, já aprontei tudo que era possível e tudo que parecia impossível.(...). Nem tudo foi bagunça, apesar dos fatos inusitados sempre havia um tempo muito curto para estudar, mesmo não dando muita moral para isso.

Entretanto, todas essas experiências serviram de aprendizado e tudo que foi vivido até este momento ficou para trás e se resume em um só pensamento. O pensamento de ser aprovado em um vestibular (memorial escrito por aluno04 de ensino médio, como proposta de redação, sobre sua vida estudantil).

O ensino médio, para esse estudante é considerado um momento de dedicação aos estudos. Ele não deu muita importância para o estudo até esse momento, mas a relação “curso superior/ser alguém na vida” presente na formação discursiva do vestibular o obriga a deixar suas atividades cotidianas. Relacionando esse discurso com os outros já mencionados nessa pesquisa, percebemos que a educação proporcionada no ensino médio tem como função apenas recuperar o tempo perdido e preparar/treinar os sujeitos alunos, em três anos, para mostrar a uma instituição de ensino superior um conteúdo proveniente de uma aprendizagem que, algumas vezes, para alguns deles, não aconteceu. Também faz parte dessa formação discursiva, os discursos que dizem que vale a pena sacrificar no ensino médio para que se tenha o conforto depois, pelo resto da vida. O vestibular é uma das passagens de uma vida dependente para uma vida independente e, como passagem, ele impõe um rito que deve ser seguido. Depois do ensino superior, supõe-se que os sujeitos estarão preparados para se inserir no mercado de trabalho e ter independência financeira. Pelo menos é essa a expectativa dos pais e o discurso das instituições de educação.

Pensando no que esse sujeito fala sobre a vida e as escolhas que devemos fazer, cremos que podemos dizer que o vestibular é uma experiência, um pensamento, como ele mesmo disse, que por fazer parte da vida, ainda bem, passará. Como já foi dito antes, o vestibular é uma realidade imutável, assim como as condições propostas pelo neoliberalismo. Todos os sujeitos que um dia desejaram fazer um curso superior passaram por ele.

Temos também o discurso de um professor que confirma o fato de o vestibular ser uma experiência passageira. Conseguimos esse discurso, tomando nota de uma observação de uma aula, chamada aula-show, que aconteceu na quinta-feira anterior à prova do vestibular da UFG no ano de 2009. O objetivo dessa aula era deixar os alunos mais tranquilos e acabar com todo o estresse de fim de ano, como podemos observar abaixo:

Bom... Hoje faremos algo diferente. Estamos aqui pra deixar vocês mais tranquilos e preparamos uma programação bem legal e animada para acabar com todo esse estresse de fim de ano e de vestibular. Hoje é um dia diferente!(discurso proferido pelo professor 08 durante aula especial, denominada aula-show)

Parece-nos que durante a fala do professor, os alunos ficaram realmente tranquilos, mas não deixaram de prestar bastante atenção nas dicas dadas para o grande dia. Ou seja, eles ainda estavam na posição de estudantes que precisavam se dedicar a aprender. O discurso do professor revela que ele considera o momento do vestibular muito importante porque cria expectativas e produz estresse. A necessidade de um dia diferente, denominado “aula-show”, se faz diante a responsabilidade atribuída aos propagadores de discursos autoritários de tranquilizar os alunos, já que todo trabalho realizado não pode se tornar em vão por consequência de insegurança e nervosismo. Os discursos a seguir mostram os argumentos utilizados que tinham a função de proporcionar aos alunos o conforto, a tranquilidade e a expectativa pela recompensa depois de todo o sacrifício e dedicação ao estudo durante os três anos de ensino médio:

É importante dizer que vocês estão preparados pra o dia do vestibular. Ninguém aqui vai fazer a prova sem treino, sem preparação. Nos dedicamos o ano inteiro. Por isso, podemos ficar tranquilos.

Lembrem: esse é o momento mais importante da vida de vocês! Todo o sacrifício, todas as horas de estudo serão colocadas em prova agora. Mas o melhor, o melhor mesmo, é que depois de terminadas as provas, acabou! Depois que passarem, tudo é festa! A universidade é a melhor coisa do “muuundo”! A gente conhece um monte de pessoas novas, têm muitas festas, a liberdade é total. Penso que a melhor fase da vida da gente é a universidade. Temos que aproveitar muito, porque passa muito rápido, infelizmente...

Ressaltamos que, mais uma vez, com mais um discurso, observamos todo o empenho feito durante o ensino médio da escola particular em função das avaliações e das maiores avaliações consideradas nesse período, o vestibular e o Enem. O ensino médio além de momento de treino e preparação, é uma fase de sacrifício na vida de estudantes que, felizmente, tem fim e, depois, recompensa. Esse discurso, do professor 08, se assemelha bastante com os discursos proferidos na igreja e nos julgamentos de direito. A igreja discursa impondo um bom comportamento, que se seguido, terá como consequência o alcance do paraíso, mas que, se ignorado, levará os homens à condenação, ao inferno. Os julgamentos de direito também possuem um discurso baseado na boa conduta, nas regras impostas para se viver bem em comunidade. Se o sujeito infringe uma regra, ele é julgado e se considerado culpado, terá sua punição.

Na escola particular de ensino médio, o bom comportamento é premiado com o acesso ao curso superior; e o mau comportamento é punido com a reprovação no vestibular e, em consequência, mais um ano de esforço e sacrifícios.

Não passar no vestibular significa para os alunos abdicação de tudo que é considerado bom por eles, como festas, namoros etc. e mais tempo gasto com estudo. O discurso do professor 08 enfatiza bastante a palavra “depois”; “*depois de terminadas as provas e depois que passarem tudo é festa*”; porque “*a universidade é a melhor coisa do mundo*”. Ou seja, a recompensa só vem depois da certeza de ter sido aprovado no vestibular.

Sobre os discursos dos teóricos da educação sobre a avaliação, vemos que eles estabelecem outras funções para a avaliação como as de formação e mediação, por exemplo, muitas vezes complementar ou contrária à função de controle e classificação. Alguns defendem uma avaliação ideal aliada a uma educação ideal que não condiz com a prática observada nas escolas particulares de ensino médio. Podemos dizer que a avaliação que eles propõem não avalia o tipo de ensino-aprendizagem praticados nessas escolas. Avaliam, sim, um outro tipo de educação que não é fundamentada pelos discursos pertencentes ao campo discursivo do vestibular.

Como coloca Afonso (2000), o vestibular é um tipo de sistema de avaliação dos alunos que, como outros, visa direta ou indiretamente, alocar recursos ou sanções às escolas e aos professores, na base dos desempenhos e resultados acadêmicos. Esse sistema pode contribuir para que se agravem as desigualdades escolares e a discriminação social. A preocupação dos estudantes é substituída, no vestibular, pela ênfase nas *performances*, e a cooperação entre escolas dá lugar à competição, transformando o mercado educacional num mecanismo disciplinador que tende a promover certas formas culturais e determinadas disposições sócio-psicológicas e marginaliza outras.

A esse tipo de escola, a didática que se propõe é a tradicional e a avaliação que se pratica é o que Luckesi (2006) denomina exame: atividade classificatória (coloca o estudante em um nível específico de uma escala), seletiva (a partir da posição na qual o estudante é classificado, é aprovado ou reprovado), antidemocrática (se há seletividade, não pode ser democrático, a aprendizagem seria para poucos) e autoritária (quem decide é somente a autoridade e sempre do seu ponto de vista). O exame atua no momento em que se deseja configurar o domínio do aprendido e classificar o produto. Sua utilidade

está para além do processo de aprendizagem, sobre seu resultado definido e configurado.

Hoffman (2001), em entrevista sobre a avaliação, diz sobre uma educação ideal que se relaciona muito com a consideração do sujeito como pessoa que conhece e que sente. De acordo com ela, entender os sujeitos considerando essas perspectivas ajuda o processo de ensino-aprendizagem. A proposta de Hoffman para avaliação, que deve condizer com as metodologias de ensino adotadas, é muito mais uma ação mediadora, contrária à ação controladora e classificatória utilizada no ensino médio e pelo vestibular. Para ela, avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Os sujeitos são o que sabem em múltiplas dimensões. Eles não podem ser somente avaliados como adequados para o mercado de trabalho.

A proposta mediadora exige que os sujeitos se envolvam por inteiro - o que sabem, o que sentem, o que conhecem desta pessoa, a relação que se tem com ela. E é esta a relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que se proporcione uma avaliação mediadora, Hoffman (1993) propõe algumas concepções que são extremamente necessárias. Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando, porque avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas; aprende sobre o modo de aprender dele. Só assim é que o professor pode intervir ajudar e orientar esse aluno.

No vestibular, esse posicionamento é restringido por conta dos objetivos mercadológicos e o ensino, bem como as avaliações realizadas no ensino médio, que se desvinculam do processo de aprendizagem e se transformam na finalidade dele.

Além da proposta de avaliação mediadora, existem outras propostas que não utilizam a avaliação como instrumento de controle e seleção. Perrenoud (1999), por exemplo, diz sobre a avaliação formativa que serve para regular a ação pedagógica levando o professor a observar mais metodicamente seus alunos, a compreender melhor

seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, na expectativa de otimizar as aprendizagens. O papel da avaliação, dentro dessa perspectiva, não é criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. A avaliação formativa está, portanto, centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos. Ela se situa na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso.

Diante as diversas propostas existentes, a avaliação deveria ser encarada pela instituição de educação como um efeito das concepções sobre a aprendizagem e não como o motivo pelo qual se ensina. Como nos lembra Perrenoud (1999), existe um projeto educativo em todas as escolas e ele deve ser o motivo de todas as práticas existentes nela. O que acontece é que sobre a avaliação, muitas vezes, ainda se sintetiza uma magnitude de problemas de índoles diversas. Depositam-se na avaliação uma infinidade de expectativas como espaço social e técnica educativa. Na verdade, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica, de ordem social, de ordem psicopedagógica, ela transfere esta impotência a uma excessiva confiança de elevar a qualidade da educação só por meio de racionalizar o emprego de um instrumento: a avaliação (BARRIGA, 1994).

Hoffman(2001) diz que aprendizagem é muito mais ampla do que o "aprender o que", do que estar apto a resolver questões de uma avaliação. O aprender envolve o desenvolvimento, o interesse e a curiosidade do aluno, a sua autoria como pesquisador, como escritor, como leitor. Envolve o seu desenvolvimento pleno. É preciso perceber a aprendizagem nessas múltiplas dimensões. Não se pode somar essas múltiplas dimensões - atribuir pontos por participação, por tarefas, pelo interesse do aluno. Não há como somá-las. A análise da aprendizagem é uma análise de conjunto de saberes e de fazeres. Esse aprender é um aprender muito mais amplo do que muitos professores hoje concebem e que envolvem as questões sociais.

Assim,

é necessário levar em consideração que a avaliação é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas que se geraram em outras instâncias sociais. Ela não pode ser justa quando a estrutura social é injusta, não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica diminuição de subsídio e os docentes se encontram mal remunerados, não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem a formação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprendizagem de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais. Todos esses problemas não podem ser resolvidos favoravelmente só através desse instrumento social (BARRIGA, 1994).

Infelizmente, a maioria das escolas particulares de ensino médio não dá muita importância a essas teorias por causa de todas as práticas que se fizeram parte da cultura criada pelo vestibular e que fazem parte também da memória dos sujeitos. Ainda, para conhecer a aprendizagem dos alunos, algumas práticas vigentes nas escolas são camisas-de-força para os professores. Elas os obrigam a desconsiderar o aluno como um todo porque, muitas vezes, não se tem muito tempo para isso. Lembremo-nos de que a prática de uma avaliação mediadora e/ou formativa demanda tempo. É necessário observação, porque sem ela não é possível uma representação realista da aprendizagem, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação permite orientar as aprendizagens, mas uma observação medíocre tem poucas chances de se tornar eficaz (PERRENOUD, 1999).

O grande êxito no processo de ensino-aprendizagem seria construir uma avaliação que serviria apenas para promover, não uma promoção burocrática como é feita no final de ano e no vestibular, mas uma avaliação para promover o desenvolvimento moral e intelectual. Avaliar para promover a cidadania do aluno, como um sujeito digno de respeito, ciente de seus direitos e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer, inclusive o curso superior.

À avaliação, ao vestibular e às pessoas que os constroem damos o poder de determinar se um sujeito deve ser promovido e ocupar determinado posto. Os educadores e as instituições devem agir com responsabilidade e consciência porque são eles que decidem sobre o lugar social que a cada sujeito lhe corresponde ocupar. É necessário que se questione no final do percurso se os objetivos fixados foram atingidos e, mais do que isso, como o professor chegou a essa conclusão, que meios utilizou durante o percurso para verificar e garantir que as aprendizagens deveriam progredir (PERRENOUD, 1999). As fórmulas, as receitas e as inúmeras metodologias e práticas

vigentes também precisam ser questionadas sobre os princípios a que se destinam. Como questiona Hoffman (2001),

Elas agem em benefício do aluno? Elas, de fato, estão centradas nessa promoção? Elas estão investindo numa aprendizagem significativa, que busque a formação de um aluno pesquisador, autor, autônomo? Ou estão centradas nas necessidades burocráticas de uma escola, ou, até mesmo, na comodidade de alguns professores, que, às vezes, se escondem atrás de um número?

A atribuição de notas, a classificação, um número, como um valor arbitrário, esconde o professor, que pode atribuir uma nota qualquer a qualquer aluno. Um número não avalia o desenvolvimento do aluno; somente o classifica. A média aritmética, por exemplo, que gera um número centra-se no quantitativo, e isso anula o processo avaliativo. Em um sistema de média aritmética, $3 + 4 + 8$ se transformam em uma média 5, e $8 + 4 + 3$, também se transformam em uma média 5 (HOFFMAN, 2001). Essa média – resultado de atividades a que foram atribuídas notas – comum a dois sujeitos diferentes não diz nada em relação ao desenvolvimento deles. A média não mostra que enquanto um aluno se desenvolveu, o outro encontrou muita dificuldade com o passar do tempo. Ela nos diz que os dois obtiveram o mesmo desenvolvimento. Daí, mais questionamentos: por que se gasta tanta energia em fórmulas, receitas, registros e regimentos de avaliação, enquanto poderia estar se investindo nos professores, na melhoria dessa aprendizagem? Só é possível avaliar por meio da quantificação? Os alunos que são avaliados numa perspectiva mediadora ou formativa são incapazes de passar no vestibular?

Hoffman (2001) diz que para se efetivar uma avaliação completa, boa, capaz de avaliar o desenvolvimento real dos alunos, algumas práticas precisam ser garantidas. Em primeiro lugar, uma avaliação contínua exige muitas tarefas com oportunidades de expressão do aluno. A primeira sugestão é que o aluno tenha várias oportunidades de expressar os seus conhecimentos a respeito de um estudo ou noção, e que essas várias expressões sejam observadas pelo professor, durante a sua evolução.

A segunda prática é a da mediação a partir de atividades interativas. Todo o conhecimento que o aluno desenvolve é construído na relação consigo, com os outros e com o objeto do conhecimento - tudo ao mesmo tempo. Ou seja, o aluno nunca aprende sozinho. O professor pode, então, lançar em um grupo as questões que ele considera

pertinentes para que, na heterogeneidade da sala de aula, na diversidade de pensamentos, de fazeres e de saberes, seus alunos possam discutir essas questões, refazer exercícios, trocar idéias uns com os outros e, de fato, formar um grupo com a possibilidade de ampliar suas idéias. Essas tarefas são observadas e interpretadas, e se transformam em estratégias pedagógicas interativas.

Uma terceira questão é a atenção do professor às quatro dimensões que envolvem o processo avaliativo. A primeira dimensão é o contexto sócio-cultural do aluno - quem é esse aluno, de onde vem, como e com quem ele vive? A segunda dimensão se refere aos saberes significativos. Que saberes estão sendo desenvolvidos? Que sabor tem os saberes que estão sendo propostos a esses alunos? Buscam a formação de um aluno pesquisador, autor de suas próprias idéias? Os temas propostos são adequados ao seu contexto sócio-cultural? A terceira dimensão diz respeito às questões epistemológicas, que hoje preocupam a muitos. Como se aprende? Em que idade, tempo e momento? O que é possível um aluno aprender e entender? A gênese do conhecimento e as teorias de aprendizagem - as questões epistemológicas envolvidas no processo. É preciso que o professor conheça profundamente a sua disciplina para poder lidar com essas questões.

A quarta dimensão, que também está articulada aos saberes significativos, é a questão do cenário educativo/avaliativo, porque não há um cenário educativo e outro cenário avaliativo. O cenário avaliativo se constitui no próprio cenário educativo. Não podemos saber se o meu aluno é autor de suas próprias idéias se apresentamos uma tarefa onde as perguntas são nossas e ele apenas responde com cruzinhas ou poucas palavras. Se o professor quer que seu aluno seja pesquisador, esse cenário avaliativo precisa envolver muitos livros, muitos autores e várias fontes de informação. Portanto, o cenário educativo se constitui na própria oportunidade do professor de observar o aluno em todas essas dimensões.

Sobre isso, também disse Barriga (1996) que o grande problema da avaliação é a sua separação da metodologia no processo de ensino aprendizagem. Ela deixou de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem. Se perverteu a relação pedagógica ao centrar os esforços dos estudantes e docentes só na creditação. É preciso que se analise a possibilidade de medir uma qualidade em permanente evolução e transformação no

sujeito, ação que não tem sido feita porque sempre se remete a avaliação a uma medição.

No esquema: o professor articula tarefas, com a mediação no intervalo entre elas, analisando e trabalhando nessas múltiplas dimensões e, principalmente, acompanhando a evolução, a avaliação é sinônimo de evolução. O professor responde sobre a evolução de um aluno de uma tarefa a outra, de um fazer a outro, de um momento de convivência a outro. Avaliação é, basicamente, acompanhamento da evolução do aluno no processo de construção do conhecimento. E para responder sobre essa evolução é preciso caminhar junto com ele, passo a passo. Não se pode postar no final do caminho e dizer se o aluno chegou lá. É preciso acompanhá-lo durante todo o caminho (HOFFMAN, 2001).

Luckesi (2001) compreende que o ato de avaliar dá-se em três passos fundamentais: primeiro, constatar a realidade; segundo, qualificar a realidade constatada; terceiro, tomar decisão, a partir da qualificação efetuada sobre a realidade constatada, tendo por pano de fundo uma teoria pedagógica construtiva. A avaliação não pode ser a finalidade do ensino; e ela não pode cumprir somente os dois primeiros passos. Na medida em que qualificamos alguma coisa, nos colocamos numa posição de “não-indiferença”, ou seja, não permanecemos neutros em relação a ela. Assumimos uma posição positiva ou negativa; poderá ser mais ou menos positiva ou mais ou menos negativa, mas nunca será uma posição neutra. A partir daí, tomamos a decisão de agir, seja aceitando a realidade com a qualidade com que se manifesta, seja propondo algum tipo de ação para modificá-la, evidentemente, para melhor. Por isso é que se pode dizer que, na prática da avaliação da aprendizagem, onde atuamos junto com um sujeito humano que deseja aprender, o ato de avaliar é um ato solidário com o educando na busca do seu desempenho mais satisfatório. O educador, que avalia, serve-se da prática da avaliação como um recurso que subsidia o seu ato de dar suporte para que o educando possa fazer o seu caminho de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, da melhor forma possível. A avaliação, assim, subsidia o encaminhamento mais saudável possível do educando na sua trajetória de aprender e desenvolver-se.

Um dos motivos de os professores e as escolas não praticarem acompanhamentos para perceberem a evolução dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem está relacionado à questão da formação dos sujeitos que trabalham diretamente com o aluno na comunidade escolar. Os cursos de licenciatura não formam professores para o exercício cotidiano docente. A formação proporcionada pelas universidades se constrói com base em discursos de teóricos de educação que falam sobre ações e comportamentos num ambiente ideal que, muitas vezes, inexistente na realidade. Dessa forma, o docente, mesmo conhecendo bem a sua matéria, não consegue ensinar e nem acompanhar o processo de aprendizagem.

Outra dificuldade frequente, lembrada pelos professores que participaram de nossa pesquisa, em relação ao acompanhamento individual, é a existência de muitos alunos em sala de aula. De fato, há nas escolas e em sala de aula cada vez um maior número de alunos e muitos desatendidos socialmente. Por causa disso, o professor acaba assumindo muitas funções. Hoje, no século XXI, não se pode dizer que se é apenas um professor, mas sim um educador, num sentido muito mais amplo, onde é preciso também lidar com as questões afetivas e sociais dos sujeitos. E, ao mesmo tempo, considera-se que toda avaliação é individual - não existe uma avaliação de grupo. Mesmo se avaliando coletivamente, os reflexos dessa prática irão recair sobre cada um dos alunos. Como o vestibular faz, não se pode uniformizar a valoração de sujeitos por meio de uma avaliação que assume uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista. Antes de tudo, para se cobrar um ensino de qualidade e uma avaliação que se caracterize como acompanhamento da aprendizagem dos alunos é necessário que as instituições criem condições que ajudem no trabalho do professor.

A opção por uma avaliação contínua está relacionada à diferenciação do ensino. Ela aparece como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação das intervenções e dos meios pedagógicos, e mesmo dos passos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objetivos. É inútil insistir na avaliação formativa, por exemplo, onde não existe nenhum espaço de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase (PERRENOUD, 1991).

De acordo com Hoffman (1993), as escolas que desenvolvem experiências de avaliação mediadora significativas são as que diminuíram o número de alunos em sala de aula e ofereceram um espaço de estudo para os professores. Não há escola que pudesse, de fato, evoluir nessa questão, sem que abrisse aos professores momentos e espaços de estudo, salas de leitura, bibliotecas, leituras compartilhadas, para estimular a reconstrução do conhecimento pedagógico a partir da própria realidade escolar. Um dos grandes compromissos para este milênio é a formação continuada dos professores nas escolas. A dinâmica da vida social traz, diariamente, muitas questões para resolver com esses jovens que ingressam na escola. Toda essa crise social que vive nosso país exige que, a cada dia, repensemos os nossos princípios e, principalmente, trabalhemos em conjunto. O professor vai se sentir muito mais amparado se tiver um espaço para discutir com seu colega e colocar na mesa todas as suas questões, para serem pensadas em conjunto. Vários olhares avaliativos compõem essa multidimensionalidade da avaliação que só pode ser considerada assim atendendo as condições para a realização dessa proposta mediadora.

Um outro dilema enfrentado pelos professores, ao preferir a avaliação contínua, é a questão das notas. Eles atribuem notas por determinação das escolas, que justificam que agem de acordo com determinação do sistema. Essa é uma questão muito grave, uma vez que temos uma Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) bem clara em seu artigo 24, quando diz que a observação do rendimento escolar deve obedecer o seguinte critério: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo dos período sobre o de eventuais provas finais.

Na escola, os aspectos qualitativos propostos pela LDB não são muito entendidos (HOFFMAN, 1993). Existe uma divisão muito séria: o qualitativo se refere ao interesse, à participação, ao comprometimento, à obediência do aluno; o quantitativo se refere à atribuição de notas sobre tarefas, testes e provas. Estabelece-se uma média do quantitativo e o qualitativo se transforma em um parecer, sendo que qualidade é dimensão e conjunto de conhecimento. O qualitativo se refere propriamente à aprendizagem. É preciso que se considere a qualidade em uma dimensão muito mais ampla. Quando a LDB estabelece que o caráter qualitativo na escola deve prevalecer sobre o quantitativo, ela está determinando justamente um repensar sobre a questão de

atribuição de notas e de médias aritméticas. Então, como pode a escola dizer que é obrigada, ou que há uma necessidade de seguir com um sistema de atribuição de notas se a própria LDB estabelece que o qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo, e esse qualitativo não pode ser expresso em números, mas sim em relatórios e notas - termo este, que se refere às anotações?

O aluno precisa ser acompanhado a partir de muitos registros, que representam a memória de sua aprendizagem. Os professores precisam compor um conjunto de instrumentos de avaliação, que permita interpretar a evolução de aprendizagem do aluno. Mas isso é muito difícil, por que o professor se denuncia quando faz um relato sobre o seu aluno. Ele denuncia suas concepções, o que ele sabe e o que deixa de saber sobre esse aluno. De uma certa forma, existe uma resistência muito grande na evolução desses processos de registro por também não se ter condições de acompanhar um grande número de alunos. Por a avaliação ser, de fato, muito complexa, acabamos por reduzir todo esse processo, e isso para responder aos pais, ao sistema e à escola, em processos quantitativos arbitrários, mesmo que toda a legislação encaminhe, justamente, para outras formas de registro (HOFFMAN, 1993).

A maioria dos sujeitos participantes da escola, assim como os pais, resistem a outras formas de registro e concepção de avaliação. Tanto os pais quanto os alunos, muitas vezes, pedem que sejam atribuídas notas. Outras formas de registro, como conceitos, na verdade não são tão explicados e nem têm significado para os interessados nesse processo avaliativo, que são os alunos, os pais, os outros professores e a escola.

Acontece que, muitas vezes, a avaliação se torna de controle porque irá num futuro próximo atender outro tipo de avaliação: a avaliação classificatória. Aí está a diferença entre a avaliação mediadora, a avaliação formativa e a avaliação de controle: os objetivos que se tem ao aplicá-la. As avaliações classificatórias acontecem no fim de ano, no Enem e no vestibular. Como nos lembra Hoffman (1993), é classificatória por classifica o aluno em ordem e hierarquia a fim de ocupar um outro lugar considerado superior ou inferior ao que ele já estava. Qual é o sentido de classificar o aprendizado de alunos por ordem?

Essa classificação é totalmente seletiva. E selecionar significa exclusão. O vestibular e o Enem são obrigatoriamente seletivos. É uma prova classificatória que tem a função de excluir porque não há lugar para todos. A escola deve selecionar da mesma forma? É também excludente ou é um ambiente de educação?

Se a escola seleciona, ela também assume o caráter de punição. Ela pune porque possui exigências além do que o aluno pode responder, tempos não respeitados, ordens mal compreendidas e que são motivos de punição. A avaliação possui muitos ranços de punição e estabelece ao professor a função de julgador, tornando a avaliação somente um julgamento. O julgamento deve estabelecer o que é bom ou ruim e a avaliação, além disso, tem a função de dar valor aos conteúdos que foram ensinados para o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos.

Rosales (1990) ainda acrescenta que ao julgar o que é bom ou ruim, é necessário que se estabeleçam critérios com os quais se procede o dito julgamento. Para que algo seja julgado como bom, é preciso antes estabelecer critérios de bondade e logo constatar que esse algo está de acordo ou cumpre esses critérios. Os critérios se constituem como pontos de referência que possibilitam a qualificação do que propomos avaliar. O julgamento faz parte da avaliação e tem como finalidade servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas e promover a compreensão dos fenômenos implicados ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é julgamento, mas é, fundamentalmente, ação.

As concepções tradicionais de avaliação estão relacionadas às concepções tradicionais de aprendizagem. Para se fazer uma boa avaliação conforme propõe Hoffman, Perrenoud ou Luckesi é necessário que se modifique a concepção de educação nas instituições. Uma escola conservadora nas suas práticas não pode ser mediadora ou formativa na avaliação, ou o inverso. Não existe a dicotomia avaliação e educação, por que se avalia para educar, e as concepções de educação traduzem os processos de avaliação. Portanto, uma escola não pode ser conservadora em avaliação e progressista em seus processos educativos. No conflito entre essas práticas deve haver alguma questão a ser analisada. A prática educativa é a própria prática avaliativa. A prática avaliativa revela toda a concepção político-pedagógica de uma escola.

Consideramos o discurso sobre avaliação de Hoffman (1993; 2001), Perrenoud (1991; 1999), Lukesi (2001; 2006) e de Barriga (1994) porque sempre questionamos no decorrer da construção dessa dissertação a necessidade de avaliar os sujeitos de maneira classificatória e, ainda, sobre a necessidade de construir um sistema de ensino totalmente voltado para a avaliação como nos disseram os discursos dos sujeitos participantes do ensino médio da escola particular. As reflexões propostas por esses teóricos, apesar de ainda estarem longe de ser tornarem reais, devido às condições de produção quase que imutáveis em relação aos discursos acerca do vestibular, parecem apresentar um feixe de luz àqueles que se recusam a transformar o ensino de suas instituições em treinamento, comprovando o discurso de que outras formas de ensino também são eficientes e que, por isso, aprovam nos vestibulares, no Enem e em concursos.

Hoffman (1993 e 2001) apresenta em seu discurso propostas que de acordo com as pesquisas dela deram certo. Ela reflete sobre educação, processo ensino-aprendizagem e avaliação como partes de um mesmo esquema: o esquema de ensinar e aprender. Nos discursos apresentados nas obras escritas por Hoffman, que serviram também como objeto de análise para esta dissertação, encontramos soluções baseadas em práticas que não devem ser realizadas somente pela instituição de educação, mas principalmente pela sociedade que envolve o governo e as diversas comunidades. Em momento algum, Hoffman diz que a avaliação mediadora e as metodologias de ensino que são condições para sua realização são ações fáceis de serem realizadas. Entretanto, ela deixa claro que pensar e agir diferente não é impossível e ainda beneficia aumentando a qualidade de educação de nosso país. A qualidade proposta por ela não é a mesma proposta pelas políticas neoliberais; não é uma qualidade voltada para o mercado. É uma qualidade voltada para o indivíduo. Os argumentos utilizados na teoria da avaliação mediadora estão baseados principalmente na existência de instituições que conseguiram efetivamente realizá-la e que colhem frutos em relação à formação de sujeitos.

O discurso de Barriga (1994) se diferencia do discurso de Hoffman porque ele não constrói uma proposta de avaliação. Ele parte da análise da realidade, das práticas vigentes nas escolas e universidades, vai desfazendo conceitos e construindo novas formas de pensar a avaliação. O que ele faz em sua obra está mais perto de uma análise

de discurso e de críticas ao pré-estabelecido. O que é interessante no discurso de Barriga é a forma como ele questiona a importância dada à avaliação enquanto que, de acordo com ele, o que realmente importa é a educação e a formação de bons sujeitos; e isso não é só tarefa da escola, mas da sociedade como um todo que também exclui, que também valoriza e mantém as diferenças.

Assim como Hoffman, Perrenoud (1991; 1999) também considera que a avaliação deve ser contínua; deve fazer parte da formação do ser humano. Diferente da proposta tradicional, a avaliação deve ser um instrumento que serve para o professor regular a sua ação pedagógica e, de maneira alguma, torná-la o objetivo do processo de ensino.

Luckesi e Rosales propõem em seu discurso uma avaliação diferenciada daquela atividade que há muito tempo se denominou exame. De acordo com eles, o julgamento é necessário, entretanto ele não é a finalidade da avaliação. A avaliação é a soma das práticas de constatação, qualificação da realidade com a tomada de decisão aceitando a realidade com a qualidade com que se manifesta, ou propondo algum tipo de ação para modificá-la para melhor.

Os discursos desses teóricos junto com o discurso de todos os outros sujeitos nos revelaram as possibilidades de identidades de avaliação, de ensino, de sujeitos, de escola. E mostraram também as maneiras como as pessoas agem, assujeitadas ou não, acomodadas ou não, reflexivas ou não, comprometidas ou não... , mas sempre julgando, controlando e avaliando.

Não é possível uma escola sem avaliação, mesmo porque não existe um sujeito que não a pratique. O que dá pra fazer é refletir melhor sobre as metodologias possíveis para avaliação e garantir um ensino com qualidade, tornando a avaliação uma prática que auxilie no objetivo maior da educação: a aprendizagem. Se esse discurso se transformar num acontecimento, construiremos a possibilidade de optar por um outro caminho que não nos deixará tão assujeitados às práticas impostas pelo sistema, mas que nos deixará de qualquer forma assujeitados aos teóricos e pensadores críticos que dizem sobre a educação, talvez, com mais qualidade. Cremos que o importante é isso:

refletir sempre sobre nossas práticas, buscando possibilidades capazes de solucionar problemas. Na tentativa de acertos, podemos nos tornar menos equivocados.

CONCLUSÃO

Falar sobre avaliação sempre é muito difícil. Tentamos ao máximo explorar esse tema tão complexo no lugar onde propomos pesquisar. Entretanto, fica a certeza de que esse não é um assunto que encerra-se aqui. Muitos aspectos ainda não foram abordados e muitas questões não foram refletidas sobre o que aqui foi analisado. Falta muito.

A educação é um assunto que envolve muitos discursos, como o discurso científico, religioso, político, econômico, filosófico, ... E o discurso tem muitas possibilidades; é capaz de muitas construções e destruições. Ao mesmo tempo em que pensamos estar corretos, por exemplo, surge algo diferente que nem é tão diferente assim, pois foi anteriormente pensado e dito por alguém. Com a educação já há muito tempo é assim. Estamos tentando quebrar tradições, buscar o novo e mais completo.

Existe um texto³¹ que conta a história de um homem, há muito tempo morto, ao qual foi dada uma chance de retornar à terra. O texto diz que chegando aqui, o homem fica impressionado: nas ruas, existem automóveis que alcançam alta velocidade em segundos, muitas pessoas e muitos prédios, tudo muito diferente de seu tempo quando havia pouca civilização e as cidades eram pouco habitadas; nas casas, existe muita tecnologia, uma caixa que transmite sons e imagens e à qual as pessoas dedicam muito tempo; nos órgãos públicos, nada de pilhas de papéis, tudo fica guardado numa máquina. O homem vai observando todos os lugares e vê como tudo está mudado; existem muitas coisas que ele nunca tinha visto ou ouvido falar. O texto continua dizendo que o homem fica transtornado, nervoso com tantas mudanças. Como ele poderia viver agora nesse mundo totalmente diferente? Então, o homem passa na frente de uma escola e resolve entrar. Para sua tranquilidade, ele reconhece aquele lugar. Pelo menos a escola era igual aquela de quando ele ainda vivia e que ele tanto amava. Na escola ainda havia filas, ainda havia o livro didático, ainda havia a professora que ocupava a frente da sala de aula e ainda havia a avaliação da mesma forma como ele fazia. O homem ficou feliz.

31 Texto de autoria desconhecida, coletado em reunião de professores e coordenadores quando foi utilizado para reflexão sobre as posturas dos educadores na escola.

O que podemos entender sobre esse texto é que há muito tempo os pensadores da educação têm proposto mudanças, porém a sociedade ainda insiste em permanecer com o mesmo modelo que formou inúmeras gerações e que por algum tempo deu certo. Um novo modelo proposto pelos teóricos provoca muitas desconfianças em relação a cumprir os objetivos das novas gerações. E se não der certo?

Creemos que ficou claro em nosso trabalho que os sujeitos das escolas estão muito preocupados com os resultados que podem ser alcançados e por isso não desejam que as metodologias de ensino mudem a não ser que os resultados obtidos sejam bastante favoráveis a seus interesses. Se o vestibular e o Enem mudassem, se outras formas de inclusão na universidade fossem criadas, mesmo assim os sujeitos dariam um jeito de criar regras que seriam seguidas para a conquista do sucesso nesse novo modelo de avaliação. Os sujeitos sempre dizem que procuram uma escola que ofereça educação de qualidade. E a educação de qualidade é aquela que garante bons resultados.

Quando escolhemos pesquisar os discursos sobre avaliação pensamos exatamente nos mecanismos de medição da qualidade da educação e nas práticas que esses mecanismos geraram nos últimos anos. Observamos que havia no ensino médio das escolas particulares, principalmente, discursos bastante preocupados com avaliações e com o vestibular, e muito pouco interessados no processo de ensino-aprendizagem. Os discursos do ensino médio pareciam funcionar como uma panela de pressão com a justificativa de que eles preparariam os sujeitos alunos para uma próxima fase da vida escolar. Encontramos nesses discursos uma realidade que confirmava nossa hipótese: a escola de ensino médio cria práticas que favorecem um ensino baseado na formação para realização de avaliações que leva o aluno ao sucesso.

Assim, nosso trabalho foi feito com o objetivo de analisar os discursos que surgiam na escola de ensino médio particular sobre avaliação e as identidades de escola, pai, coordenadores, professores, corretores, alunos dessas escolas que estavam sendo construídas, influenciadas ou não, por esses discursos.

Observando os discursos, chegamos à conclusão que por ser, ainda, o vestibular a principal avaliação feita pelos estudantes do ensino médio, por ele representar a

entrada num curso superior e por vivermos numa sociedade com políticas neoliberais, as escolas precisam considerar as condições dele durante a formação de seus alunos.

Observamos que os sujeitos de nossa sociedade, participantes ou não da comunidade escolar, pensam nos benefícios que podem obter por meio da boa formação. E a boa formação significa fazer um curso superior.

Os discursos dos sujeitos relacionados à boa vida e à felicidade estão atrelados ao bom emprego, numa boa instituição, com um bom salário. E, mais uma vez, isso só é possível por meio da boa formação. Fazer uma universidade, na maioria das vezes, significa, nos discursos dos sujeitos, garantia de um bom emprego. Assim, a função da educação é formar profissionais aptos para o mercado de trabalho.

O ensino médio das escolas pesquisadas por nós concorda com esses discursos e enxergam o vestibular como um instrumento que pode garantir a seu público a boa vida tão desejada. O treino para o vestibular se tornou a prática adotada por todas elas como metodologia de ensino: ensina-se para ser aprovado no vestibular. As respostas dadas ao questionário, as observações das aulas e as redações coletadas revelam que o método avaliativo dos vestibulares de todo país são copiados em sala de aula. Às vezes, encontramos discursos que estabelecem, em relação a esses métodos, comportamentos, modos de agir.

Creemos que na preparação para o vestibular, descredita-se na capacidade do aluno. Isso quer dizer que os professores não confiam no conhecimento de seus alunos que foi construído ao longo dos anos, até a chegada da terceira série do ensino médio. Parece que só esse conhecimento não resolve as questões dos vestibulares e que, por isso, é preciso treinar. Questionamos: como alguém que estudou a vida inteira não é capaz de resolver questões que perguntam a respeito dos conteúdos estudados? Por que preocupar tanto com a avaliação sendo que ela é só uma parte do processo de ensino que envolve uma porção de outros aspectos?

A avaliação não pode ser a finalidade da educação. Como disse Barriga (1994, p.02), “a avaliação é um efeito das concepções sobre a aprendizagem e não o motor que transforma o ensino”. Não podemos nos reduzir a ela porque há muitos outros aspectos relacionados à educação, inclusive aqueles vinculados muito mais a problemas sociais

do que a problemas de avaliação. A melhoria da avaliação ou uma melhor formação para os sujeitos passarem por uma avaliação não fará com que a educação seja melhor.

Dos discursos que analisamos, podemos dizer que as escolas e os sujeitos participantes delas acreditam que estão agindo de maneira certa para serem “instalados” na sociedade. Muitos deles reconhecem que as metodologias utilizadas para essa “instalação” não são as mais adequadas e não melhoram a educação, entretanto, eles também acreditam que não há alternativa. Culpam o vestibular pela “má-educação” necessária oferecida pelas instituições de ensino médio particular e têm medo de arriscar fazerem parte de uma instituição que não tem a avaliação como finalidade do ensino.

Por tudo isso, podemos finalmente concluir que consideramos os discursos proferidos no ensino médio extremamente autoritários porque silenciam alguns sujeitos por meio do medo, da insegurança, da certeza de cobrança; e dão voz a outros sujeitos que representam instituições capazes de avaliar, colocar ou excluir as pessoas em lugares confortáveis. Enfim, são discursos que não possuem interlocutores, apenas seguidores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.C. & MASETTO, M. T. Relação professor-aluno. In: *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- AFONSO, A.J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. In: *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: pioneira Thomson learning, 2003.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.p.9-23.
- BARRIGA, A. D. *Una polémica en relación al examen*. In: Revista Iberoamericana de Educación – Calidad de la Educación. Nº05, 1994, p.01- 18.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Dentzien, P. [trad.]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BERTAGNA, R.H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L.C.de.(org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis. Insular, 2002. p.231-255.
- BIANCHETTI, L. *Angústia no vestibular: indicações para pais e professores*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1996.
- _____ *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- BORGES, J. L. e CARNIELLI, B. L. *Educação e estratificação social no acesso à universidade pública*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n °. 9394/96*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BRASIL. MEC/INEP. : *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. MEC/INEP, 2009.
- BRITE, R. B. *A Relação entre o Trabalho do Supervisor Escolar e o Processo de Educação*. In: III Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação / SIMPED 2007, 2008, Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2008.
- CARVALHO, M.E. *Modos de educação, gênero e relações escola-família*. Cad. Pesqui. 2004, vol.34, n.121.

_____. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. Cad. Pesqui. 2000, n.110, pp. 143-155.

CASTRO, Cláudio de M. Sua excelência, o vestibular. In: *Educação e Seleção*. F.C.C., São Paulo, 1981, p.03-16.

CHIAVENATO, I. *Recursos humanos*. São Paulo (SP): Atlas; 1997.

CONNELL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7. ed., Petrópolis:Vozes, 2000. p.11-42.

COURTINE, J. J. *O discurso inatingível: marxismo e lingüística*. Tradução de Heolisa Monteiro Rosário. Porto Alegre, n 6, Cadernos de tradução: 1999.

CUNHA, Eduardo L. Notas sobre o predador – destinos atuais do narcisismo e de sua cultura. In Silva, José A. Pereira da. *Modalidades do gozo*. Salvador: Campo Psicanalítico, 2007.

_____. *A felicidade no registro do simulacro*. Encontros de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador, Bahia, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DALOROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001, p.197-217.

D'AVILA, Geruza Tavares e SOARES, Dulce Helena Penna. *Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”*. Rev. bras. orientac. prof, dez. 2003, vol.4, no.1-2, p.105-116.

DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

De SINGLY, F. La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In: DUBET, F. (Org.). *Écoles, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

ENGUITA, M. F.. *A face oculta da escola*. Educação e trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J. e ROCKWELL. *Pesquisa participante*. SP: Cortez Ed., 1986.

FERREIRA, Aurélio B. H., *Novo Dicionário (Aurélio) da Língua Portuguesa*, 2.^a edição revista e ampliada, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de O. Souza. Série Apontamentos nº 29. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 23 ed. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M.A.S. *A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente*. Unisantos, São Paulo, 2008.

FREITAS, P. M. *Professores de cursos pré-vestibulares e a escolha profissional de seus alunos: um estudo na cidade de Maringá – PR*. Florianópolis:SC, 2006.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. 7 ed., Petrópolis: Vozes, 2000. p.77-108

GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 128-137.

_____. Neoliberalismo e educação : manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo. *Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GERALDI, W. *A aula como acontecimento*. Universidade de Aveiro, Portugal: Tipave, indústrias gráficas de Aveiro Ltda., 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252 p.

GREGOLIN, M.R. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: NAVARRO-BARBOSA, Pedro e SARGENTINI, Vanice. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.p.23-44.

GUIMARÃES, S. *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis, Rj: Vozes, 1984.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. 4 ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____ *Avaliação: entrevista com Jussara Hoffman*, 2001. Disponível em: <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia>. Acessado em: agosto de 2009.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, H. I.; FRANÇA, F. A. S. *O acesso ao ensino superior no Brasil: resgatando a história do vestibular (1925-1961)*. Educação Brasileira. Brasília: v. 24, n. 48 e 49, p. 125-150, jan/dez, 2002.

LIMA, M. W. S. *Arquitetura e educação*. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem*. Revista Nova Escola, novembro, 2001.

_____ Entrevista publicada na Folha Dirigida, Rio de Janeiro, Edição nº1069, caderno “Aprender”, p. 9, 2006.

_____ *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Disponível em <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>. Acesso em: julho, 2010.

MARRACH, S. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASETTO, M.T. Relação professor-aluno. In: *O professor universitário na sala de aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.p.113-124.

MONTANDON, C. L'essor dès relations famille-école: problèmes et perspectives. In: MONTADON e PERRENOUD (orgs.), *Entre parents ET enseignants: um dialogue impossible?* Berne: Peter Lang, 1987. P. 23-47.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história. In: NAVARRO-BARBOSA, Pedro e SARGENTINI, Vanice. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.p.97-132.

NIETZSCHE, F. (1873). Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Obras incompletas*, vol. I. São Paulo: Nova Cultural [1987], p. 45-52.

NOGUEIRA, M.A. *Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação*. Paidéia (Ribeirão Preto). 1998, vol.8, n.14-15, p. 91-103.

OLIVE, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p.31-106.

ORLANDI, Eni.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 5ª edição, 2003.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PECHEUX, Michel e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. Trad. P. Cunha. In: GADET, F e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, editora da Unicamp, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975.

PÉREZ, Mirian González. *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Revista Cubana de Educación Superior: 2000.

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

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. ;Macedo,l.;Machado, N.J.;Allessandrini, C.D. *As Competências para ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*, Porto Alegre Artmed Editora, 1991.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, T. T. (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 211-224.

RIBEIRO, S. C. A visão de professores e alunos das IES hoje. In: *Seminários vestibular hoje: coletânea de textos*. Brasília: MEC, set. 1987. p. 29-40.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In:*Seminários vestibular hoje: coletânea de textos*. Brasília: MEC, set. 1987. p. 17-27.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNON, F. *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.171-193.

ROCCO, M. T. *A importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto*. São Paulo: FDE, 1994.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: 4.ed. Martins Fontes, 1991.

ROSALES, Carlos. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial NARCEA, Madrid. España, 1990.

SANTOS, W. O vestibular como forma de acesso ao ensino superior. In: *Educação Brasileira*, Brasília, 1988.

_____ *Ainda o vestibular*. Revista de Estudos Universitários – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 76-82, dez, 1988b.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: DERMEVAL, T. M. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, civilização brasileira 1998. p. 19-47.

SILVA, T.T. O adeus às metarranativas educacionais. In: SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

_____ *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 0, 1995. p. 5-16.

_____ *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: Revista da Educação AEC, n. 101, 1996. p. 9-26.

SOARES, D. H. P. *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Summus, 1993.

SOBIERAJSKI, M. S. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. Dissertação de mestrado. FE/UNICAMP, 1992.

SUASSUNA, Lívia. *Linguagem com discurso: implicações para as práticas de avaliação*. Campinas, SP: [sn], 2004.

VASCONCELLOS, M. M. M. ET AL. El profesor y la práctica evaluative en la enseñanza superior. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.10, n.20, jul/dez 2006.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Proposta de reformulação do Enem

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

NOVO ENEM E SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA

I. NOVO ENEM. POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO PARA SELEÇÃO DE INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

1. A modificação do formato do Exame Nacional do Ensino Médio (novo ENEM) -- com a realização das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias --- e a conseqüente valorização dos conteúdos acadêmicos próprios do ensino médio, gera a possibilidade de utilização dos resultados desse exame para a seleção dos ingressantes no ensino superior. A opção pela utilização do novo ENEM não implica abdicar de outros mecanismos de seleção, tais como o programa de avaliação seriada para vagas previamente definidas --- tais como as “vagas PAS”, por exemplo --- observado, naturalmente, o total de vagas regularmente oferecidas pela Instituição de Educação Superior (IES).

2. Essa utilização pode se dar de duas formas. A primeira, mediante simples informação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep, à IES, dos boletins de resultados dos candidatos que tiverem realizado o novo ENEM, adotado como prova de seleção com base em Edital próprio publicado pela IES, facultando se sua utilização como fase única ou primeira fase do processo seletivo.

3. A segunda forma de utilização do novo ENEM consiste na adesão ao Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado do Ministério da Educação apto a processar o registro das vagas especificamente oferecidas pelas IES (“vagas ENEM”), em confronto com as listas ordenadas de candidatos, em ordem decrescente, por curso, segundo a pontuação no Exame. O pressuposto da adesão ao Sistema de Seleção Unificado é a utilização do novo ENEM como fase única, sem prejuízo de eventual realização de

exame de aptidão para áreas específicas (desde que esse se dê em tempo compatível com o calendário da primeira e segunda chamadas do Sistema de Seleção Unificado).

II- O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA

4. O Sistema de Seleção Unificada (informatizado, nos moldes do SISProUni, sistema eletrônico pelo qual são processadas as inscrições do Programa Universidade para Todos-Prouni, desde 2005), será colocado à disposição das instituições de ensino superior pelo Ministério da Educação (MEC), para o processamento da seleção ao ensino superior, com base no novo ENEM, exclusivamente pela *internet*.

5. O acesso das instituições a esse sistema será efetuado com a utilização de certificados digitais, emitidos no âmbito da Infra-estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

6. O sistema possuirá interface com o cadastro de informações da educação superior do Ministério da Educação.

III – REALIZAÇÃO DO EXAME PELO ESTUDANTE

7. Para concorrer pelo Sistema de Seleção Unificada, o estudante deverá realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (novo ENEM), observando os procedimentos próprios de inscrição.

8. A seleção dos candidatos no Sistema de Seleção Unificada de 2010 será realizada com base nas notas obtidas pelos estudantes na edição do novo ENEM de 2009.

IV - ADESÃO DAS INSTITUIÇÕES E OFERTA DE VAGAS

9. As instituições interessadas efetuarão sua adesão ao Sistema de Seleção Unificada, mediante a assinatura digital de um Termo, que deverá ser aditado a cada processo seletivo, para que a IES lance informações atualizadas sobre cursos e vagas oferecidas no Sistema. O Termo de Adesão deverá ser emitido separadamente para cada *campus* ou unidade educacional da IES.

10. Os cursos, habilitações e turnos de cada *campus* ou unidade educacional, constante do cadastro de informações da educação superior do MEC, serão carregados para o Sistema de Seleção Unificada, de modo que a IES confirme o número de vagas em oferta pelo Sistema. Nessa ocasião, a IES poderá indicar pesos diferentes para cada uma das cinco provas (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade e Redação), a serem ponderados para cada curso.

11. No Termo também deverá ser informada eventual adoção de política afirmativa por parte da IES.

12. O Sistema de Seleção Unificada fará o processamento das informações, disponibilizando as vagas para inscrição dos candidatos, segmentadas, se for o caso, em vagas para as políticas afirmativas e para a ampla concorrência.

V - INSCRIÇÃO DOS CANDIDATOS

13. O processo de inscrição será realizado pelo estudante exclusivamente pela *internet*, mediante acesso por meio de *login* e senha.

14. Na tela inicial da inscrição, o candidato informa seu CPF e número de inscrição no novo ENEM. Automaticamente, serão carregadas da base de dados do Inep/ENEM informações cadastrais do estudante (nome, nome da mãe, data de nascimento, sexo, endereço), assim como as notas obtidas no exame. As notas das provas de redação e das provas específicas serão informadas separadamente.

15. O candidato optará por concorrer utilizando-se de política afirmativa eventualmente existente ou pela ampla concorrência, podendo escolher **até cinco opções de cursos e instituições** de sua preferência, independentemente do local de sua residência. Não é necessário haver vinculação entre as opções, de modo que o candidato poderá escolher cursos diferentes em instituições distintas.

16. O processo de inscrição apresenta as seguintes funcionalidades para o candidato:

a. Divulgação das vagas ofertadas em cada curso de cada *campus* ou unidade educacional da IES, de forma que o candidato possa visualizar as opções disponíveis antes de iniciar sua inscrição;

b. Divulgação das notas de corte em cada curso. Essas notas serão atualizadas diariamente, conforme as inscrições dos candidatos. Por meio desta funcionalidade, o candidato poderá visualizar a nota do último candidato selecionado dentro do número de vagas ofertadas e comparar com a sua, de forma a saber se esta nota será suficiente para obter a vaga, antes mesmo de efetuar sua inscrição;

c. Possibilidade de alteração das suas opções a qualquer tempo e quantas vezes julgar necessário, até o encerramento do prazo das inscrições. Cada candidato poderá, assim, acompanhar as notas de corte e rever suas opções, de forma a alterá-las, aumentando suas possibilidades de seleção.

17. Trata-se, portanto, de processo de seleção dinâmico, que permite simular a posição relativa do candidato, com base na nota do Exame, em cada um dos cursos oferecidos pelas IES aderentes.

18. Encerradas as inscrições, o Sistema de Seleção Unificada, com base nas vagas disponibilizadas, nas notas do Exame e nas opções dos estudantes, gerará os resultados, consubstanciados em **uma lista de selecionados por curso**, ordenada mediante classificação decrescente das notas do novo ENEM.

VI – SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

19. Os candidatos serão selecionados em apenas uma das opções de curso/instituição, observada a nota do novo ENEM, a ordem escolhida por ocasião da inscrição, bem como o limite de vagas disponíveis.

20. No caso de notas idênticas, o desempate será determinado de acordo com a seguinte ordem de critérios:

i) maior nota na prova de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias;

ii) maior nota na prova de Matemática e suas Tecnologias;

iii) maior idade do candidato.

21. O Sistema de Seleção Unificada realizará duas chamadas.

22. A seleção em primeira e segunda chamadas será efetuada observando-se seguinte ordem:

i. seleção em primeira chamada dos candidatos inscritos para as vagas destinadas às políticas afirmativas;

ii. realocação para a ampla concorrência das vagas destinadas às políticas afirmativas, para as quais não houve candidatos selecionados em primeira chamada;

iii. seleção, em primeira chamada, dos demais candidatos inscritos;

iv. seleção, em segunda chamada, quando houver disponibilidade de vagas não preenchidas na primeira chamada.

23. Os resultados serão divulgados simultaneamente pelos seguintes meios:

i. *Internet* (Sítio do Ministério da Educação);

ii. Central de Atendimento do MEC;

iii. Instituições de Ensino Superior participantes.

VII – EMISSÃO DO TERMO DE MATRÍCULA

24. Após a divulgação do resultado da primeira chamada, os estudantes selecionados deverão se dirigir à IES com os documentos necessários para efetivar sua matrícula, segundo calendário do Sistema de Seleção Unificada.

25. Na IES, um responsável previamente designado deverá conferir os documentos apresentados pelo estudante, acessar o sistema e emitir o Termo de Matrícula, que deverá ser assinado pelo estudante e digitalmente por esse funcionário.

26. A não emissão do Termo de Matrícula no prazo fixado implicará na disponibilização da vaga para a segunda chamada.

27. Após a segunda chamada, o preenchimento de eventuais vagas remanescentes será feito pela IES, com base em lista informada pelo sistema.

VIII- CALENDÁRIO PREVISTO

28. O calendário previsto para a realização da prova é 3 e 4 de outubro de 2009. A divulgação dos resultados das quatro provas de múltipla escolha ocorrerá em 4 de dezembro de 2009 e a divulgação do resultado final, incluindo a redação, em 8 de janeiro de 2010.

Brasília, 08 de abril de 2009.

ANEXO B – Chave de correção das redações

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

I – ADEQUAÇÃO

A- adequação ao tema		
Desempenho	Critério	Pontos
Nulo	- Fuga do tema (anula a redação).	
Fraco	- Mínima articulação das ideias em relação ao desenvolvimento do tema, segundo a proposta escolhida. - Uso inapropriado e/ou mínimo das informações textuais ou extratextuais.	
Regular	- Articulação limitada das ideias em relação ao desenvolvimento do tema, segundo a proposta escolhida. - Uso limitado das informações textuais ou extratextuais.	
Bom	- Considerações satisfatórias: exploração de algumas possibilidades de ideias entre as várias que o tema favorece, segundo a proposta escolhida. - Uso satisfatório das informações textuais ou extratextuais. - Índícios de autoria (capacidade de mobilizar e organizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	
Ótimo	- Reflexões que levem à exploração das variadas possibilidades de ideias que o tema favorece, segundo a proposta escolhida. - Uso crítico das informações textuais e extratextuais. - Extrapolação do recorte temático. - Evidência de autoria (capacidade de mobilizar e organizar diferentes vozes e pontos de vista na construção do texto).	

B- adequação à leitura da coletânea		
Desempenho	Critério	Pontos
Nulo	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia da coletânea (anula a redação). - Desconsideração das informações da coletânea ou cópia de trechos ou frases sem essa transcrição esteja a serviço do projeto de texto. 	
Fraco	<ul style="list-style-type: none"> - Uso inapropriado e/ou mínimo das informações da coletânea. - Emprego excessivo de elementos transcritos da coletânea. 	
Regular	<ul style="list-style-type: none"> - Uso limitado das informações da coletânea (parcial e superficial). - Uso de transcrição e de paráfrases comprometendo o desenvolvimento do projeto de texto. - Leitura ingênua (aproveitamento limitado das informações e dos pontos de vista presentes na coletânea). 	
Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Uso satisfatório das informações da coletânea (abrangente e interpretativo). - Percepção de pressupostos e subentendidos. - Citação direta e indireta (paráfrase) consistente com o projeto de texto. - Identificação de pontos de vista presentes na coletânea. - Índícios de intertextualidade. 	
Ótimo	<ul style="list-style-type: none"> - Extrapolação da leitura da coletânea: relação entre as informações da coletânea e outras fontes de referência (intertextualidade e interdiscursividade). - Uso de citação direta e indireta (paráfrase), de modo a valorizar o projeto de texto. - Percepção e exploração de pressupostos e subentendidos. - Leitura crítica (relação entre informações e pontos de vista). 	

C- adequação ao gênero textual		
Desempenho	Critério	Pontos
Nulo	- Texto não correspondente ao gênero escolhido.	
Fraco	- Leve aproximação do gênero escolhido. - Ausência de projeto de texto.	
Regular	- Uso limitado dos caracterizadores do gênero textual. - Indícios de projeto de texto.	
Bom	- Emprego adequado dos caracterizadores do gênero escolhido. - Projeto de texto definido.	
Ótimo	- Uso consciente e enriquecedor do gênero (projeto textual consistente).	

D- adequação à modalidade padrão da língua portuguesa		
Desempenho	Critério	Pontos
Nulo	- Problemas generalizados e recorrentes de morfologia, sintaxe, semântica e ortografia. - Uso de linguagem iconográfica.	
Fraco	- Desvios sistemáticos da modalidade escrita (vocabulário, elementos dos níveis morfosintático, semântico e pragmático). - Predominância indevida da oralidade. - Linguagem inapropriada ao gênero escolhido.	
Regular	- Desvios recorrentes da modalidade escrita (vocabulário, elementos dos níveis morfosintático, semântico e pragmático). - Desconsideração da linguagem como recurso para a construção do texto no gênero escolhido. - Interferência indevida da oralidade na escrita.	

Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Uso satisfatório dos recursos linguísticos, apresentando desvios eventuais (vocabulário, elementos dos níveis morfossintático, semântico e pragmático). - Uso adequado das estruturas da oralidade na escrita. - Uso da linguagem como recurso para a construção do texto no gênero escolhido. 	
Ótimo	<ul style="list-style-type: none"> - Uso consciente dos recursos linguísticos (vocabulário, elementos dos níveis morfossintático, semântico e pragmático), demonstrando competência no manejo da modalidade escrita. - Exploração dos níveis de linguagem a serviço do projeto de texto. - Uso consciente da linguagem como recurso para valorizar a construção textual conforme o gênero escolhido. 	

II – COESÃO - COERÊNCIA

Desempenho	Critério	Pontos
Nulo	- Texto caótico (sem organização, sentido etc.)	
Fraco	<ul style="list-style-type: none"> - Texto com problemas recorrentes de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de lexicalização (impropriedade vocabular), constituindo uma sequência de frases desarticuladas. - Uso inapropriado da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos: tautologia, contradição, ambiguidade. 	
Regular	- Texto com problemas acidentais de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de lexicalização (impropriedade vocabular).	

	<ul style="list-style-type: none"> - Uso assistemático da pontuação e dos elementos de articulação textual. - Problemas lógico-semânticos não recorrentes como tautologia, contradição, generalização indevida, ambiguidade não-intencional. - Uso de linguagem inadequada à pessoa do locutor e/ou do interlocutor. 	
Bom	<ul style="list-style-type: none"> - O texto demonstra domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de lexicalização. - Uso apropriado do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso apropriado de recursos lógico-semânticos: inferência, ambiguidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc. - Uso de linguagem adequada à pessoa do locutor e/ou do interlocutor. 	
Ótimo	<ul style="list-style-type: none"> - O texto evidencia domínio dos processos de predicação, de construção frasal, de paragrafação e de lexicalização. - Uso figurativo-estilístico das variedades linguísticas. - Domínio do sistema de pontuação e dos elementos de articulação textual. - Uso consciente dos recursos lógico-semânticos: inferência, ambigüidade intencional, referências compartilhadas, generalização pertinente etc. - Uso de linguagem adequada à pessoa do locutor e/ou do interlocutor, de modo a valorizar o tipo de interação estabelecida. 	

ANEXO C – Discurso da professora de redação em reunião com os corretores

Primeiramente, né, quero dizer que gosto de falar com vocês ,embora o assunto da reunião não é muito agradável para mim, mas eu tenho que dizer. As imperfeições, é delicado..., os erros frequentes na correção são gritantes. Sei que corrigir é muito trabalhoso e envolve várias áreas do conhecimento: a área da língua, a área da gramática, envolve a área da semântica, né? Todas essas áreas que são relacionadas à língua. Mas eu tenho conversado com as meninas; eu tenho enfrentado problemas que nenhum de vocês gostaria de estar no meu lugar; problemas graves, graves mesmo. E agora, no início do ano, nós tivemos uma perda muito grande. Eu até conversei com a corretora 1 (C1); eu e C1 conversamos muito. Eu sei que nós perdemos cinco corretoras e essas perdas foram ocorrendo paulatinamente, né? A corretora 2 (C2) está fazendo especialização, a corretora 3 (C3) tinha passado no concurso e foi chamada agora . E ela trabalhava para nós e para outra escola de ensino médio (E1). Ela preferiu ficar na E1 e eu até entendo ela. A nossa mensalidade aqui é praticamente a metade da E1 e lá eles pagam mais na correção. Mas essa semana eu até pedi a pessoa que recolhe e organiza as redações e que faz o acerto com vocês... Eu não tenho contato com os corretores, exceto em momentos de reuniões. O corretor 4 (C4) e C1 que estão aqui há mais tempo, a escola tem cumprido com o pagamento, né? Mas o que está me preocupando é o seguinte: é que tem corretores que não... Eu já falei com vocês então não tem mais tabu. Corretores que não conhecem a estrutura do texto. O corretor tem que saber que a estrutura da dissertação, a estrutura do artigo de opinião, a estrutura do editorial, a estrutura de todos esses tipos de texto é a mesma. A diferença está no modo de discurso, ou seja, o modo como o autor do texto vai se dirigir ao leitor. Na dissertação e no editorial, de forma um pouco mais impessoal, mas também vai depender da proposta. Eu trouxe um exemplo de proposta de editorial. Nessa proposta o produtor do texto, ele vai poder sim dar sua opinião e mostrar sua posição. Aliás é obrigatório que isso aconteça. Se não houver participação do produtor, ele vai perder nota parcial. Mas o corretor do texto tem que entender que o editorial é um texto que também deve... ele é um texto dissertativo argumentativo. Então tem que haver argumentação. Se houver ou havendo argumentação, o que o texto tem que haver? Tem que haver convencimento, tem que haver persuasão por parte de quem escreve. Isso não quer dizer que no editorial não pode ocorrer reflexão. A banca quer aluno

reflexivo, que faz reflexões. A banca quer alunos com criticidade, alunos críticos. Então, eu não sei mais o caminho a fazer. Porque olha bem, olha bem o que está acontecendo. Eu acho tão natural quando não temos conhecimento por determinado aspecto. Por que não comunicar? E não é falta de eu pedir. Se você, eu não tenho tempo de dia, mas tenho a noite. Então se tem dúvida, é só ligar. Gente, porque não é possível que em uma sala de 60 alunos, nenhuma nota acima da média. E o que é pior, notas 1,0 ; 1,5; 1,2; 1,3. Gente, gente, por favor, isso não está certo! A gente tem alunos muito bons. Eu já disse que quem coloca o aluno na universidade são vocês. Eu não tenho acesso a prova deles... a (C1) está aqui há muito tempo e sabe...nós temos muitos alunos aprovados no vestibular.. Alunos que atingiram notas máxima, Alunos que fecharam a prova. Do jeito que nós estamos indo, nós não podemos continuar. Com tantos erros, eu mesma vou sair da escola. Eu não posso entender alguém que vá corrigir um texto e que conhece a estrutura do texto e não pede socorro. Eu pedi pra vocês trocarem telefones, eu sei que vocês trabalham, mas de repente podem se encontrar pra um auxiliar o outro na correção. Eu peço que vocês encontrem um denominador comum. O corretor precisa orientar o aluno. A (C3) fazia observações no verso da prova que orientavam o aluno. O aluno que tivesse a prova corrigida pela (C3) umas cinco vezes, não errava mais. Eu não tenho acesso a prova deles... e não tenho tempo pra ficar orientando vocês. Gente, pelo amor de Deus! Esses dias a coordenação me chamou e disse que com essas notas, corre o risco de uma turma de primeira série do ensino médio INTEIRA fechar. Outro dia, um pai veio à escola e me questionou na frente da coordenadora se eu tinha conhecimento da correção feita pelos corretores. A redação da filha dele tinha erros de correção gravíssimos! Vocês acham que os alunos são bobos?Eles não são bobos. Tem aluninho que é muito esperto e que me questiona. “Professora, olha essa frase que eu escrevi e a corretora cortou”. Pelo amor de Deus, gente!

ANEXO D – Questionários

- Questões para os pais:

Como você pensa que deve ser a relação dos pais com a escola?

O que é mais difícil nessa relação?

Qual é a importância do ensino de redação no ensino médio?

Qual é a finalidade das avaliações de redações? Tal finalidade é conseguida?

Qual é o principal objetivo da escola de ensino médio particular?

- Questões para os coordenadores, professores e corretores:

Qual é sua função na escola?

O que é mais difícil nessa função?

Qual é a importância do ensino de redação no ensino médio?

Qual é a finalidade das avaliações de redação? Tal finalidade é conseguida?

Qual é o principal objetivo da escola de ensino médio particular?

- Questões para os alunos:

Que razões você tem para frequentar esta escola?

O que é mais difícil na sua atividade de estudante?

Qual é a importância do estudo de redação no ensino médio?

Qual é a finalidade das avaliações de redações? Tal finalidade é conseguida?

Qual é o principal objetivo da escola de ensino médio particular?

Qual é a importância do vestibular?

Você gostaria que o processo seletivo – vestibular acabasse?

ANEXO E – Proposta de memorial

MEMORIAL

Como elaborar o Memorial?

O Memorial é um documento que você elabora passo a passo, no qual aparecem suas impressões sobre sua aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços mas também as falhas, os momentos difíceis, as paradas, as dúvidas. É uma espécie de "diário" no qual você poderá escrever e contar o que estiver sentindo, refletindo, vivenciando, os gostos e desgostos ao longo do caminho.

É a oportunidade de registrar suas reflexões sobre os vários momentos do curso e sua relação com a prática pedagógica.

É o relato das adaptações e modificações que você estiver fazendo na maneira de trabalhar na sala de aula, usando as tecnologias.

É o local em que você pode anotar emoções, descobertas, sucessos e insucessos de sua trajetória pedagógica com as tecnologias.

É o registro da história de sua aprendizagem durante o curso e de suas conseqüências no seu cotidiano.

Na elaboração do Memorial podem surgir dúvidas. É provável que você se sinta inseguro(a) e desestimulado(a) para escrever, enquanto outros talvez se sintam desafiados a produzir o Memorial. Em qualquer caso, note que o memorial não é algo pronto e acabado, com roteiro rígido e previamente definido, mas é a descrição de um conjunto de observações e comentários, cuja construção espelha e acompanha o seu processo de aprender.

Você pode incluir no Memorial:

- As suas reações, dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da realização das atividades do curso;
- As experiências pedagógicas e mudanças na prática de sala de aula que tenham relação com o curso;
- As reações dos alunos e essas experiências e mudanças;
- As relações do curso com a sua experiência anterior;
- As trocas de experiências entre você e outros colegas de curso;
- Outras idéias que você considere importantes.

O Memorial também tem a função de promover e praticar a auto-avaliação. Nesse caso, você pode registrar nele:

- Como está o seu desempenho;
- Que fatos demonstram mudanças na sua prática pedagógica;
- Como você está aproveitando as atividades de aprendizagem e de avaliação;
- Quais as suas maiores dificuldades no curso;
- O que você está fazendo para superar suas dificuldades;
- Que transformações ocorreram nas suas relações com seus alunos.

O Memorial é um processo que se desenvolve ao longo de cada módulo e só termina com o curso por ser uma construção contínua. E é simples de fazer, se for encarado com tranquilidade: faça-o como quem escreve uma carta, falando do curso que está fazendo.

PROPOSTA 1

Estamos lhe apresentando uma proposta temática para que você desenvolva a sua redação – memorial, construa seu texto, valendo-se dos elementos da coletânea necessários à elaboração, bem como das experiências que a vida já lhe proporcionou.

Atenção: faça sua redação com o mínimo de 15 linhas e o máximo de 30.

- O uso dos textos de apoio não se deve limitar à mera transcrição.
- Seu texto deve ser escrito em prosa.

Você está prestes a ingressar na Universidade e, como todo candidato, possui um perfil que se formou durante sua experiência até chegar à condição atual de jovem ainda adolescente, jovem adulto ou simplesmente adulto. A infância, a educação familiar e escolar, os hábitos bons ou maus, as marcas da personalidade e do caráter são dados de sua história de vida.

Assim como pintores e escritores fizeram seus auto-retratos ou autobiografias, propomos-lhe que você, com imaginação e humor, demonstre por meio de seu texto sua competência de leitor e escrevente apresentando seu currículo de vida.

Para elaboração dele, como motivação e fonte de ideias, apresentamos-lhe a seguinte coletânea:

Texto A

[...] A lembrança mais remota não é das mais agradáveis. Menino de 4 anos, bem comportado, era colocado por minha mãe, todas as tardes, arrumadinho, cheiroso, sentado no portão, para esperar meu pai. Quando ele apontava no início da ladeira, saía correndo para abraçá-lo e fazer o pequeno percurso até em casa. Certo dia, ele apontou

lá embaixo; corri desembestado, cáf bem perto dele. Arranhado, chorando, bracei aquelas pernas salvadoras. Olhei para cima. Não era meu pai. Duas dores me maltrataram: a física, dos joelhos ralados; e a da vergonha. Daí frustração e insegurança a me acompanharem até hoje. O tempo passou, e o boletim escolar, muito bom, levou-me ao vetusto internato. Meu pai me deixou lá, no primeiro dia. O corredor imenso, os veteranos insensíveis aos calouros chorões, olhavam-me como um caçador para a presa. Venturas, desventuras e aventuras naquele casarão secular. Grandes mestres, outros nem tanto; amizades e adversidades. Uma biblioteca imensa, cuja freqüência obrigatória transformava-se em prazer. Descobri Edgar Rice Burroughs e um Tarzan que, ao contrário dos quadrinhos, parecia não acabar mais. Fui crescendo, virando homem e leitor, mas os medos me acompanhavam [...]

Fragmento do fundo de um baú

TEXTO B

Não nasci poeta, nasci bebê, rechonchudo e chorão, em 1913, no bairro da Gávea, Rio de Janeiro. Mas a poesia veio logo ao meu encontro. Aos 14 anos, já escrevera meus versos e com amigos formei um conjunto musical. Aos 16 concluí Letras, não a universidade como se criou depois, mas o curso de Humanidades que mais tarde veio a se chamar colegial, depois 2º grau (coisa dos militares de 64) e agora, quando já estou morto, ensino médio. Cursei Direito, sem vocação especial; quase todo mundo o fazia. Continuei versejando. Ganhei até prêmios, mas o maior de todos foi me tornar amigo de Bandeira e de Drummond. Aí foi covardia, desculpem a irreverência. Os bambas dos bambas. E vieram outros: Otto Lara Resende, Fernando Sabino, Hélio Pelegrino, Paulo Mendes Campos, Oscar Niemeyer, João Cabral de Melo Neto. Virei diplomata-boêmio ou boêmio-diplomata, ainda não sei bem, mas me cassaram por causa disso. Casei muitas vezes; amei, o quanto pude, as mulheres. E tornei-me compositor, parceiro de Tom Jobim e Baden Powel e uma espécie de “tio” dos mais jovens: Toquinho, Chico, Carlinhos Lira ... Aconteceu Garota de Ipanema, aquela “que passa ao doce balanço a caminho do mar”. E os jovens daquele tempo, arrisco dizer que os de hoje também, aprenderam que – o amor deva ser finito “posto que é chama”, mas “eterno enquanto dure”. Em 1980, fui, como hoje se diz. Agora revivo, na memória de um leitor, para incentivar você a se apresentar à universidade.

(Adaptação, Para gostar de ler, v.6, Ática, 2000)

TEXTO C

Curriculum Vitae

Eu já dei risada até a barriga doer, já nadei até perder o fôlego, já chorei até dormir e acordei com o rosto desfigurado.

Já quis ser astronauta, violonista, mágico, caçador e trapezista. Já confundi sentimentos, peguei atalho errado e continuo andando pelo desconhecido. Já tentei esquecer algumas pessoas, mas descobri que essas são as mais difíceis de se esquecer. Conheci a morte de perto, e agora anseio por viver cada dia. Já fiz juras eternas, já escrevi no muro da escola, já chorei sentado no chão do banheiro, já fugi de casa para sempre, e voltei no outro instante.

Já saí para caminhar sem rumo, sem nada na cabeça, ouvindo estrelas. Já vi pôr-do-sol cor-de-rosa e alaranjado, já me joguei na piscina sem vontade de voltar. Já me

apaixonei e achei que era para sempre, mas sempre era um “para sempre” pela metade. Já deitei na grama de madrugada e vi a Lua virar Sol, já chorei por ver amigos partindo, mas descobri que logo chegam novos, e a vida é mesmo um ir e vir sem razão.

Foram tantas coisas feitas, momentos fotografados pelas lentes da emoção, guardados num baú chamado coração. E agora um formulário me interroga, me encosta na parede e grita: “Qual sua experiência?”

Essa pergunta ecoa no meu cérebro: – “Experiência ... Experiência ...” Será que ser “plantador de sorrisos” é uma boa experiência?

Não!!! Talvez eles não saibam ainda colher sonhos!

(Internet / sem referência)