



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

*“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”*

ISSN: 2238-8451

A FORMAÇÃO DISCURSIVA DA AVALIAÇÃO: Instauração de um imaginário sobre o sujeito professor universitário

MAGALHÃES, Noé Cândido ¹; PAIVA, Cleuza Peres Santana de²; PRUDENTE,
Natália Leão³; LIMA, Maiele Sousa Silva⁴; SILVA, Antoniel Guimarães Tavares⁵;
BRAGA, Cleisa Coelho Maria⁶

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Iporá

noecandido18@hotmail.com¹; lp_natalia@hotmail.com²; gui.antoniel@gmail.com³;
cleuzasantana00@hotmail.com⁴; maiele-sousa@hotmail.com⁵;
cleisamcb@hotmail.com⁶

RESUMO

O presente artigo almeja analisar a Formação Discursiva da Avaliação para fundar um imaginário sobre o sujeito professor universitário valendo, para isso, da noção de “descrição dos acontecimentos discursivos” de Michel Foucault. Para tanto, fez-se uma discussão sobre os pressupostos teóricos em Foucault e Santos, acerca da noção de discurso e de imaginário e em Hoffmann e Luckesi acerca dos processos avaliativos. Nota-se que o sujeito professor é constituído a partir da sua relação com o sujeito aluno em um jogo de construção de duas identidades antagônicas que fazem com que os objetos existentes na Formação Discursiva da Avaliação tenha distintas instaurações de sentidos.

Palavras-chave: Avaliação. Formação Discursiva. Imaginário.

INTRODUÇÃO

O cenário avaliativo do processo de ensino e aprendizagem se desenvolve e se centra nas figuras do professor e do aluno, sendo que ao primeiro cabe o planejamento do conteúdo, a forma como o mesmo será transmitido e propor atividades sobre o que foi ensinado, desenvolvendo assim os métodos avaliativos e ao último cabe interagir com a figura do primeiro em sala de aula, refletindo acerca do conteúdo ensinado e de sua aprendizagem e, sempre que possível em um processo colaborativo com o professor traçar de maneira crítica a maneira como a metodologia e os instrumentos podem ser modificados para que a aprendizagem seja eficaz e se torne um processo dialógico.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Adentrar no campo da avaliação da aprendizagem significa reconhecer que, no decorrer das últimas décadas, um longo e árduo caminho tem sido por ela percorrido. As tentativas mais recentes têm sido no sentido de afastar a perspectiva classificatória, punitiva, excludente, para se aproximar da perspectiva includente, compromissada com a superação do erro, no entanto, sem grande sucesso até o momento.

Esse trabalho visa analisar, por meio de questionários, a Formação Discursiva no âmbito da avaliação para fundar um imaginário sobre o sujeito professor de determinada instituição de ensino universitário valendo, para tanto, da noção de “descrição dos acontecimentos discursivos” de Michel Foucault.

Como referencial teórico, utilizou-se a noção de discurso de Foucault (2002, p.40) como o “conjunto de enunciados na medida em que se apoiem em uma mesma formação discursiva” e a noção de imaginário segundo Santos (2003, p.46) como a “triagem de experiências e imagens construídas acerca do “mundo real” e da ficção, considerando seus referenciais intrapessoais e sócio-histórico-culturais”, assim como os preceitos de Hoffman (2004, 2009) e Luckesi (1999) no que concerne ao âmbito da avaliação.

I UM ESBOÇO SOBRE AVALIAÇÃO

A avaliação escolar, segundo Jussara Hoffmann (2004, p.17), é uma área que apresenta vários problemas, sem possíveis soluções tangíveis já que há “contradições entre discurso e a prática de alguns educadores, principalmente (quanto) a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria”.

Isso se verifica frequentemente, pois muitos professores ainda persistem em utilizar a avaliação como mensuração do conhecimento, isto é, com aplicação de provas, exames, testes, trabalhos, relatórios, fichas, dossiês, exercícios avaliativos pensando somente na classificação dos alunos mediante a um valor, em detrimento de outros métodos avaliativos que, de fato, verifiquem a aprendizagem do educando durante o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

processo de ensino aprendizagem. Por esse motivo, considera-se um grande desafio pesquisar acerca deste tema.

Hoffmann (2009) afirma que a avaliação da aprendizagem, envolve de modo direto dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (educando) que é avaliado por alguém (educador). Sendo assim, é imprescindível que haja interação, diálogo e aproximação entre esses dois sujeitos, para que ambos se conheçam e descubram seus papéis mediante a avaliação. Sobre isso, Hoffman (2009, p.15) afirma que “a relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos”.

Ainda segundo Hoffmann (2009, p.15) “a avaliação de um processo é contínuo evolutivo”. Muitos educadores, por ainda serem adeptos dos métodos de avaliação tradicionais/conservadores, permanecem imutáveis em suas visões sobre o ato de avaliar. Por conseguinte, põe em prática uma avaliação estática, excludente, punitiva, seletiva, separando os mais fortes dos mais fracos. Assim, esses mesmos indivíduos que se consideram cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres, esquecem de que avaliar é um longo processo, um ato educativo que envolve tempo, observação, mal espera o aluno evoluir ou revelar suas dificuldades em relação à aprendizagem para julgá-lo como um aluno problema, fraco e desinteressado em relação ao conteúdo, desumanizando o processo. Dessa maneira, Hoffmann (2009, p.52) ainda explica que “educar exige confiança e aproximação, não separação e oposição entre os elementos do ato educativo”.

Avaliar, portanto, é um processo que não deve ser unilateral e, segundo Hoffmann (2004, p.17), “é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. O educador sempre deve refletir sobre sua prática em sala de aula e seus métodos de ensino, sem se isentar da culpa do fracasso escolar do aluno justificando que a culpa é somente do mesmo que se mostrou desinteressado e fraco ao longo do ano letivo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

Sendo assim, a avaliação é um processo e o professor é responsável por ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, tentando evitar que tais adjetivos supracitados sejam recorrentes, cabe ao professor refletir e entender sobre o que não deu certo em sua prática e o que poderá ser feito para reparar as falhas. É essa a dinâmica do processo avaliativo: ação e reflexão, reflexão e ação. Por isso, Hoffmann (2009, p.53) afirma que “o processo avaliativo destina-se a observar-se, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem”.

Ainda de acordo com Hoffmann (2009, p.69),

Avaliar é uma tarefa, portanto, movida por finalidades/intencionalidades claras por parte do educador. A finalidade das tarefas é o que irá determinar os rumos da intervenção pedagógica (a mediação). Mais importante do que as tarefas que o aluno faz é o que o educador faz a partir das tarefas que ele fez (e que o educador analisou).

Cipriano Luckesi (1999) afirma que a avaliação é um ato de amor e não um ato excludente. Porém, muitos professores contemporâneos não concordam com essa afirmação e nem a refletem na prática, eles preferem ver a avaliação mais como um momento opressor, punitivo do que acolhedor, resultando em elevados índices de evasão e fracasso escolar.

A aprendizagem dos alunos fica relegada a segundo plano no momento de elaborar provas, o pensamento de muitos professores é quantitativo: o número de alunos que vão desistir e reprovar por não conseguirem resolver as questões propostas na prova, muitas vezes o único método utilizado para avaliação. Sobre isso Luckesi (1999, p.21) ainda declara, “os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos”.

Luckesi (1999, p.168) afirma que a verdadeira finalidade da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória, mas, como ela está focada nas provas e exames, deixa de lado o significado do ensino e da



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e valoriza os exames, que implicam julgamento, com consequente exclusão.

Conforme o autor supracitado (1999, p.34):

A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Luckesi (1999, p.35) ainda explica que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc.

A prática avaliativa classificatória, frequentemente adotada por professores, valoriza o acerto, na medida em que condena o erro. Poucos sujeitos do processo avaliativo e de ensino aprendizagem concebem o erro como parte da evolução do educando e um elemento para orientá-lo na ação e esforços subsequentes, muitos, ao contrário, o aliam ao fracasso e passam a evitá-lo.

A maioria dos professores realiza a devolutiva das avaliações apenas para “cumprir tabela”. Sendo que o adequado seria devolver as atividades realizadas com o intuito de descobrir o motivo do erro do educando, questionando-o a respeito das dificuldades em relação ao conteúdo e ao mesmo tempo revisando o mesmo com o aluno. Agindo assim, o professor compreenderia as dificuldades de seu aluno e automaticamente valorizaria o erro do mesmo. Em relação a isso, Hoffmann (2004) afirma que ao valorizar os erros dos alunos os professores têm também as possibilidades das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer com eles, a partir da análise das respostas dos educandos, favorecendo, então, a discussão sobre essas ideias novas ou diferentes.

Conforme Luckesi (1999, p.54):



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

A ideia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou malsucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação.

Ser considerado incompetente, inapto ou incapaz é resvalar para a situação de exclusão, justificada pela conformidade às normas convencionais e dominantes. Para Abrahão (2000, p.71):

Quanto mais se fortalece os vínculos entre erro/acerto, mais se estará reforçando a submissão de tudo e de todos a um padrão, a uma norma que foi produzida, fruto de decisões monopolistas, como uma verdade hegemônica; mais se estará trabalhando o *status quo*, legitimando as desigualdades e a competição.

O medo de errar inibe a aprendizagem, às vezes, numa proporção tal, que impede os estudantes de expressarem seus conhecimentos em prol da reprodução, fruto de intenso esforço em decorar o que foi ensinado, mesmo que não tenha sido aprendido.

A polarização erro e acerto é uma constante na avaliação classificatória, com o intuito de controlar os estudantes, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os e, ainda, tentando homogeneizá-los em conformidade com um padrão considerado adequado e fixado como patamar a ser alcançado, sendo o ato de errar sempre visto como algo negativo.

Para Foucault (1987, p.189), os métodos avaliativos combinam "[...] as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um olhar normatizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual são diferenciados e são sancionados". O processo de avaliação deixa marcas no educando, seja de sucesso ou fracasso, mas aquelas deixadas pelo erro podem se transformar em cicatrizes, caso sejam sempre punitivas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

*“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”*

ISSN: 2238-8451

Mesmo com todas as adversidades que envolvem a avaliação escolar, Luckesi (1999, p.43) afirma que é possível a avaliação educacional cumprir seu papel dialético de diagnóstico para o crescimento, porém com condições, por isso:

Terá de situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários.

Sobre a avaliação da aprendizagem, Luckesi (1999, p.172) a diferencia de julgamento contrapondo que:

Defino avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados na escola, Luckesi (1999, p.178) explica que “um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser mais fácil e nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido. O instrumento de avaliação deve ser compatível, em termos de dificuldade, com o ensinado”.

Conforme Hoffmann (2009, p.66):

A elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam as concepções de educação e de avaliação dos professores. Iniciar mudanças nos sistemas de avaliação por discussões acerca dos tipos de teste a aplicar, número de testes, pelas formas de registro final, etc. já enuncia que as concepções da instituição são classificatórias. Construir práticas avaliativas mediadoras, ao contrário, é dedicar-se à aprendizagem dos alunos, à reorganização do ensino e a novas propostas pedagógicas.

Hoffman (2009, p.37) explica o porquê de avaliar. Segundo ela, “avalia-se para formar aprendizes por toda a vida, para preservar e garantir a dignidade de crianças e jovens, sua segurança, sua liberdade, sua confiança na humanidade”.

Hoffmann (2009, p.96) ainda declara que “a avaliação não é algo fechado e definitivo, mas sujeito a alterações ao longo do processo, sempre tendo claro que cada aluno é um e deve ser parâmetro de si mesmo no ato avaliativo, jamais em comparação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

com outro sujeito”. Sendo assim, entende-se que a avaliação é um processo, requer tempo, e o professor necessita repensar em suas práticas pedagógicas, no sentido de entender o verdadeiro significado da avaliação escolar, acreditando que esse processo deve superar as limitações do educando.

II A FORMAÇÃO DISCURSIVA EM FOUCAULT

Salienta-se que todo discurso manifesto está intrinsecamente formulado sobre um já dito, mesmo aquele não dito, que faz calar sobre o novo os discursos organizados previamente na tentativa da fuga da repetição, como sintetiza Foucault (2012, p.15) a esse respeito, “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Para tal, Foucault (2012, p.16) dota da *descrição dos acontecimentos discursivos*, método esse que consiste em “identificar um conjunto de regras que autorize um conjunto infinito de desempenhos”. Nesse sentido, determinam-se quais outros enunciados podem ser construídos a partir daquelas regras e se compreende a constituição sujeito falante e o funda como um sujeito imaginário.

Com efeito, pode-se formular um possível fundamento para a descrição dos enunciados já que não há, em síntese, organização das regularidades, hierarquias e correlações internas entre os enunciados, surge-se o plano de se descrever os sistemas de *dispersões*, isto é, as formas de repartição. É preciso, assim, se ater ao dizer de Foucault (2012, p.57) ao resolver esses problemas:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...].

Foucault (2012, p.47) chama de “*regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição” (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). A partir dessa noção é possível assim descrever, de certa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

forma, como se constituem as regularidades e dispersões existentes para que nesse jogo de deslocamentos se trave a perspectiva do sujeito observante e se encontre a prevalência de uma unidade. Trataremos as quatro instâncias a seguir.

i) A Formação dos Objetos

Dentre as *regras de formação* há a formação dos objetos. Esses são, em sua maioria, numerosos e suscetíveis a releituras, deslocamentos, substituições e desaparecimentos. Foucault (2012, p.49) afirma que “uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se puder estabelecer um conjunto semelhante (aos mesmos objetos)”. Dentro desse conjunto é possível mostrar a condição de existência de um objeto e a condição de exclusão de outros objetos sem a modificação desses.

Nesse sentido, os conjuntos de objetos se definem como um agrupamento de regras internas a uma prática discursiva em um entorno específico que se materializam, como confirma Foucault (2012, p.50), “a partir das relações entre as superfícies em que podem aparecer, em que podem ser delimitados, analisados e especificados”. Não está ligado à identificação e interpretação do referente ou do resgate do passado, ao saber das circunstâncias e exterioridades que aquele objeto apresentou em uma dada época ou lugar, mas elidir esses entraves e se ater à formação de um objeto a partir de sua prática discursiva, na emergência e no apagamento, na construção e reconstrução, nos deslocamentos e conjunturas.

ii) A Formação das Modalidades Enunciativas

Os enunciados podem ser constituídos de diferentes formas, seja em sua condição de existência, sua relação com outros enunciados ou sua definição. Com efeito, os enunciados se entrecruzam em espaços, campos e domínios que renovam as modalidades de enunciação ao não se instaurarem como resultados de pesquisas, nem como efeitos institucionais, nem introdução a conceitos, mas enquanto prática se



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

instauram dentro de um sistema de relações imbricadas prescrevendo uma unidade constante.

Foucault (2012, p.60) afirma que “ as modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito”. Nesse sentido, o sujeito é submetido a uma manifestação de sua dispersão, isto é, em um sistema de relações discursivas se busca compreender as regularidades das híbridas posições do sujeito no plano da expressão. Enfim, para se examinar e compreender a formação das modalidades enunciativas não é preciso travar uma ligação direta com o sujeito.

iii) A Formação dos Conceitos

Foucault afirma que aquilo pertencente propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros. Com isso, entende-se a impossibilidade de analisar um conceito isoladamente, não pode tomar como objeto uma rede conceitual de apenas um recorte, mas é preciso construir esquemas de séries de conceitos de campos variados para se descrever as relações que os enunciados estabelecem uns com os outros e, conseqüentemente, recorrer às regularidades e dispersões identificadas para caracterizar um tipo de discurso.

Foucault (2012, p.63) chama de nível *pré-conceitual* “o lugar de emergência dos conceitos no discurso”. Logo, se compreende uma rede conceitual a partir do momento em que se toma as regularidades apresentadas nas práticas discursivas como organizadas e se instauram em agrupamentos que se possibilita constituir conjuntos de regras de formação. Esses últimos, segundo Foucault (2012, p.64) “ são bastante específicos, em cada um desses domínios, para caracterizar uma formação discursiva singular e bem individualizada”.

iv) A Formação das Estratégias



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

A coerência relativamente estável entre objetos, conceitos e tipos de enunciação envoltos a um mesmo discurso formam os temas e teorias as quais Foucault as chamam de *estratégias*.

Segundo Foucault (2012, p.70) “uma formação discursiva será individualizada se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam”. Isso implica na derivação dos pontos de difração de discursos que exercem funções determinadas em um campo de agrupamentos de enunciados em discursos exteriores. Entende-se, assim, que as regularidades são estabelecidas com base em diversos elementos que devem por ora se aproximarem ora se distanciarem nesse jogo de regularidades e dispersões de objetos, conceitos e tipos de enunciados que fazem emergir estratégias de especificação que constituem uma formação discursiva.

III UM GESTO DE ANÁLISE DO CORPUS

Tomamos como material de análise nove questionários (aplicados a nove professores universitários de uma instituição de ensino) compostos por um curto formulário sobre a formação acadêmica e três perguntas subjetivas direcionadas para o contexto da avaliação. A delimitação do *corpus* de análise é baseada na seleção de fragmentos recortados dos questionários utilizando como critério de escolha a existência de regularidades enunciativas encontradas entre os dizeres desses professores no que condiz de se assemelharem no plano do conteúdo representado pela organização de sentidos condicionados pelo contexto universitário. Ainda, tomamos a instauração de um imaginário sobre o sujeito professor a partir das regras de formação como nosso objeto de estudo.

Partindo desses elementos citados, é possível desenvolver um gesto de leitura da formação discursiva da avaliação a partir de uma breve descrição das quatro regras de formação percebidas (objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias) suficientes para instaurar a constituição do sujeito professor no âmbito da avaliação.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

No que se refere à primeira regra de formação, pôde-se detectar a construção do objeto simbólico “aluno” em consonância com as respostas dadas pelos professores nos questionários. Esse objeto é construído a partir da regularidade de que a maioria das ações de avaliação do professor é voltada para o estudante como uma noção de causa e efeito, isto é, o professor realiza uma ação a partir de uma determinada metodologia e aguarda a reação do aluno a essa. Nesse sentido, a relação professor e aluno possui uma fronteira nítida, já que em momento algum houve a inserção do aluno na fala do professor como um “nós” ou “a gente”, mas a presença de “eu” e “ele”.

Desta forma, o objeto é entornado de uma unidade passiva de ser afetada pelo professor, pois não há independência nas ações dos alunos de acordo com falta de abertura do professor para sugestões dos alunos, como em: “atribuir conceitos ou valores aos alunos”; “produção de um pensamento crítico”; “medir o conteúdo transmitido”; “Verificar se o aluno aprendeu”.

A segunda regra, as modalidades enunciativas podem ser descritas a partir de um conjunto de enunciados distintos que se voltam a uma mesma ilusória intenção de produzir os mesmos sentidos de que os problemas encontrados no processo de avaliação não são responsabilidade dos professores. Todos os enunciados são constituídos por verbos que tornam o dizer impessoal, isto é, não envolvem o sujeito falante docente. Ao observar os dizeres: “É preciso trocar de processo”; “Há alguns alunos que são retraídos”; “alunos tem muito problema com leitura”; “avaliação oral. Não funciona pela disciplina [ministrada]”; “a turma teve [...] falta de preparo com o conteúdo”; “trabalhos em grupos, por ser algo prático” de professores diferentes se observa a regularidade da tentativa de se omitir no problema e acionar a responsabilidade ao “outro”.

Já o terceiro foco, a constituição dos conceitos, pôde-se detectar um sistema de dispersões na palavra “erro”. Tomando o ambiente universitário como campo de ocorrência da ação de avaliar, entende-se que o conceito “erro” emerge no momento em que se há a mesma instância sócio-histórica e ideológica do professor para utilização do



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

mesmo em diferentes situações. Desta forma, constatou-se que o termo aparece no momento em que o aluno não possui um conhecimento que o professor o porta. Isso é percebido de forma clara em diferentes dizeres: “teço comentários [...] para que o aluno saiba”; “comentários e questionamentos. As vezes [...]”; “procuro explicar o conteúdo que o aluno errou [...]”; “erros são comentados [e] comentados”. Nesse sentido, percebe-se que o conceito de “erro” não se enquadra na concepção de Hoffmann (2004, 2009) E Luckesi (1999).

Por último, no que se trata da formação das estratégias, ou seja, a forma como se arquitetou os objetos, modalidades enunciativas e conceitos, percebeu-se uma regularidade no que se refere a arquitetura desses. Constatou-se que o objeto “aluno” é construído a partir de uma fronteira entre a ação delimitada do professor e do estudante, de avaliador e avaliado e isso está intrinsecamente ligado à escolha das palavras pelo professor ao responder o questionário que torna explícita essa distância ao não inserir verbos na primeira pessoa do singular ou plural, o que reflete diretamente na atribuição de sentidos a palavra “erro” que é construída a partir de um professor que possui um conhecimento e um aluno que não possui um conhecimento, chamando esse último aspecto de “erro do aluno”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fez-se um esboço sobre o processo de avaliação, de modo a elencar algumas teorias quanto ao papel do professor e do aluno na prática pedagógica, assim como se apresentou a noção deturpada do erro e os poucos métodos utilizados para avaliar que, consequentemente, *medem* o que o aluno aprendeu segundo um padrão pré-estabelecido.

Utilizamos a noção de descrição dos acontecimentos enunciativos proposta por Foucault para descrever a formação discursiva da avaliação. Em seguida, aplicamos questionários a professores para descrever a prática discursiva. Por último, delimitamos, agrupamos e analisamos os quatro elementos das regras de formação suficientes para fundar um imaginário sobre o sujeito professor.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID

“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”

ISSN: 2238-8451

Concluiu-se que esse sujeito professor se caracteriza por ser uma unidade que não é dissolúvel ao aluno, pois as características do sujeito-professor são diferentes as do sujeito aluno. O primeiro é detentor de conhecimento e o segundo é um instrumento vazio do qual se preenche com esse conhecimento e logo em seguida se verifica se esse preenchimento aconteceu em uma relação de causa e efeito, senão, dá-se o nome de “erro”. Assim, a partir da formação discursiva da avaliação dessa instituição de ensino e dos professores participantes, pode-se produzir enunciados que ora pertencem aos alunos, ora aos professores, já que há uma distância entre ambos e, além disso, há a presença de dizeres que apenas competem aos professores, como os conhecimentos que são ensinados, já que foi verificado que os alunos “erram” quando não reproduzem um conhecimento ensinado pelo professor.

Professores e alunos precisam aprender a ter no erro um elemento para mudanças, pois por meio dele é necessário traçar novos caminhos a favor de métodos avaliativos que não excluam e/ou classifiquem. Apesar de, aparentemente, a avaliação ser tida como democrática, na prática cotidiana em sala de aula e nas respostas obtidas pelo questionário aplicado o que se observa ainda é seletivo e polarizado entre o certo e o errado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria prática includente em educação*. Porto Alegre: EDIPURS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia Do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Avaliação: mito& desafio uma perspectiva construtivista*. 33º ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS IPORÁ
IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, V SEMINÁRIO DE ESTÁGIO E II ENCONTRO DO
PIBID
“NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO: ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DIREITO AO
SABER”
ISSN: 2238-8451

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2009.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, João Bosco Cabral. A Polifonia No Discurso Literário. In: FERNANDES, C.A.; SANTOS, J.B. C. (Orgs.). *Teorias Linguísticas: Problemáticas Contemporâneas*. Uberlândia. EDUFU, 2003.