

A governamentalidade da avaliação¹

Darlize Teixeira de Mello²

Resumo

Neste artigo, tenho por objetivo evidenciar a “fabricação” da avaliação como prática cultural que disciplina a conduta e inventa o sujeito aluno. A presença reguladora do Estado na gestão da educação, por meio das tecnologias numéricas de governamentalidade, a partir da estatística, será um elemento importante para essa análise, em que o termo *governamentalidade* será considerado mediante os estudos *foucaultianos*. Nesse sentido, procurarei mostrar como a avaliação educacional foi/é outra peça-chave para essa política de governo, uma vez que, por intermédio dela as atividades da vida diária escolar dos alunos passam a ser anatomizadas e as condutas pedagógicas dos professores passam a ser normatizadas, a partir de orientações pedagógicas oficiais.

Palavras-chave: avaliação, governamentalidade, escola.

THE GOVERNMENTALITY OF ASSESSMENT

Abstract

This paper aims to evince the ‘fabrication’ of assessment as a cultural practice disciplining the conduct and inventing the student subject. The State as a ruler in education management through numeric technologies of the governmentality from the statistics will be significant for this analysis, in which the word *governmentality* will be taken in Foucauldian perspectives. In this sense, I will seek to show how education assessment has been another linchpin for this government policy, once it has anatomised students’ daily school life, and mainstream pedagogic orientations have regulated teachers’ pedagogic conducts.

Keywords: assessment, governmentality, school

¹ Este artigo constitui uma versão parcial da Tese de Doutorado intitulada *Provinha Brasil* (ou “Provinha de Leitura”?) Mais uma “*avaliação sob medida*” do processo de Alfabetização e “*Letramento Inicial*”?, apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, defendida em Agosto de 2012.

² Professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil/ Campus Canoas e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS – Brasil. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. Integrante do Núcleo de Pesquisa NECCSO e do grupo de Pesquisa Alfa-NECCSO e da pesquisa *A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente na educação Básica*, ambos do PPGEdu/UFRGS. E-mail: darlizemello@terra.com.br.

INTRODUÇÃO

Ao tomar a avaliação como uma técnica de governo, procuro mostrar como o sujeito aluno é fabricado pelos discursos escolares e pelas formulações científicas. Nesse sentido, conceitos como os de *população*, *estatística*, *classe*, *disciplina*, *exame*, *educação*, e *escola* estarão sendo entrelaçados aos de *avaliação educacional*. Início com uma breve apresentação do termo governamentalidade.

Foucault (2008) destaca três significados para o termo governamentalidade, entendendo-o em primeiro lugar como:

Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer formas bem específicas e complexas de poder sobre as populações, tendo como forma mais importante de saber a economia política e tendo como instrumento técnico o dispositivo de segurança (FOUCAULT, 2008, p.143).

E em segundo como:

[...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p.143- 144).

Por fim, o autor o entende como “o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Desse modo, “ao fundir o “governar” (“*gouverner*”) e a mentalidade (“*mentalité*”) no neologismo “governamentalidade”, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 38). Em outras palavras,

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do

sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (LEMKE, 2000 apud FIMYAR, 2009, p. 38).

Assim, a partir do entendimento do conceito – *governamentalidade* –, a avaliação neste artigo será compreendida como uma dessas várias técnicas de controle, normalização e modelagem da conduta das pessoas, situada em relação a sociedades e tempos determinados.

A AVALIAÇÃO COMO TECNOLOGIA DISCIPLINAR E POLÍTICA

A avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que faz parte de nosso cotidiano, tem o poder de diagnosticar, mas também de hierarquizar, selecionar, classificar, excluir ou incluir. Aglutina, dessa forma, diversas competências em uma única atividade. A escola, por sua vez, não perdeu a oportunidade de apropriar-se dessa interessante estratégia, levando-a para seu interior, integrando-a ao seu cotidiano, construindo modelos e instrumentos avaliativos e, por fim, fazendo uso sistemático e intenso deles no decorrer da história da educação e da civilização.

Tal contextualização da amplitude da avaliação permite-nos reconhecer que os testes, as provas e os exames não se constituem apenas como parte da cultura escolar, como se fossem naturalmente ligados ao conhecimento e à pedagogia, uma vez que, antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social.

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 18), embora sem os dispositivos técnicos e científicos da avaliação na modernidade, os mecanismos de seleção, de distribuição dos indivíduos em lugares sociais e nas hierarquias de poder e de prestígio em épocas anteriores cumpriam funções seletivas:

Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo. Essas avaliações tinham caráter público, porém não as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados a partir do momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização das escolas.

Ainda, conforme esse autor (DIAS SOBRINHO, 2002), historicamente observamos que a avaliação formal no sentido que hoje a conhecemos surge com a institucionalização da educação, por meio dos “colégios”, por volta do século XVIII, e gradativamente vai se tornando parte do ensino moderno que

se estrutura, desde o século XIX, com o advento das propostas burguesas associadas à ideia de escolaridade obrigatória. Para o referido autor, em cada período do desenvolvimento social e econômico dos países ocidentais e em especial da Europa do século XV ao século XX, encontramos as bases e os princípios da escola moderna e contemporânea.

Os processos de organização social e escolar, a partir da Modernidade, colocam em evidência novas formas de visualização, conhecimento e controle da população. O deslocamento do poder soberano para o controle da população instituiu uma racionalidade própria ao Estado, que “abandona” a verificação das regularidades no interior da família, passando a se ocupar das regularidades da população, ligada ao conceito de estatística (FRÖHLICH; MORAES, 2001).

Nesse sentido, é relevante considerarmos que:

[...] [a] descoberta da “população” levou à descoberta de “um membro individual da população” enquanto ser vivo, trabalhador e social. O elo população-indivíduo introduziu um sentido um tanto paradoxal da vida como âmbito autônomo e como objeto de administração sistemática (DEAN, 1999 apud FIMYAR, 2009, p.40).

Esta forma de pensar deu origem ao *biopoder* (*poder sobre a vida*) e — o exercício desse poder como parte do governmento — à *biopolítica*. A biopolítica é caracterizada pela intervenção administrativa designada a otimizar a saúde, a vida e a produtividade da população (Foucault, 1994 apud FIMYAR, 2009, p.40).

Assim,

[...] a biopolítica é um amplo terreno da política, acarretando a administração dos processos de vida da população, cujos âmbitos de influência são [as] condições sociais, culturais, ambientais, econômicas e geográficas de vida, procriação, doença, saúde ou morte dos seres humanos (FIMYAR, 2009, p. 40).

Podemos considerar então, que a partir de aproximadamente o fim do século XVIII duas diferentes tecnologias políticas de dominação entram em funcionamento nas sociedades modernas, com certa defasagem cronológica e sobrepondo-se uma à outra.

Num primeiro momento, temos [a] tecnologia disciplinar do corpo-organismo, uma anátomo-política do corpo (“as disciplinas”), que procede por efeitos individualizantes, que toma por objeto de seu exercício o corpo-organismo dos indivíduos. [...] Num segundo momento, observamos a instituição de uma nova tecnologia política, o “corpo-espécie-população”. Esses dois diferentes tipos de tecnologias políticas perfazem, de acordo com Foucault, como que duas séries (“dois conjuntos de mecanismos”), atuando em níveis distintos uma no micro, outra no macro, mas sem que por isso se excluam mutuamente. A primeira série tem a seguinte composição: corpo-organismo-disciplina-instituições; na segunda, por seu turno, encontramos: população – processos biológicos – mecanismos reguladores (e/ ou previdenciários) – Estado (GADELHA, 2009, p.109).

Embora a emergência dessa segunda tecnologia política de dominação, a biopolítica, atue em regime de acomodação recíproca com os mecanismos disciplinares,

[...] ela se aplica à vida dos homens, [...] ela toma como objeto, outro tipo de corpo, o corpo-espécie da população, um corpo numerável, um corpo que se constitui, desde então, como problema econômico, político, social, científico e médico biológico. Em vez de proceder por individualização de corpos-subjetividades, como fazem as disciplinas, a biopolítica procede por massificação (GADELHA, 2009, p. 112).

Passa-se a falar “ao invés de súditos e povo, em população como ponto de aplicação de um corpo de conhecimentos” (RAMOS DO Ó, 2009, p.105), e a população vai ser o objeto do qual o governo deverá ter em conta em suas observações e em seu saber, para chegar efetivamente a governar de modo racional e refletido (FOUCAULT, 2006).

Portanto, poderíamos dizer que:

[...] foi desse modo que a demografia, mas, sobretudo a *ciência do Estado*, deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar num instrumento que passou a reflectir e a calcular toda massa de fenômenos cuja regularidade importa apreender. O estado vai-se aos poucos governamentalizando na justa medida em que passa a quantificar, ao lado das variáveis relativas aos recursos ou meios de subsistência territoriais, novas realidades como sejam as da saúde, da natalidade, morbidade, fecundidade, da higiene, da instrução de toda uma população que desta forma se pretende

tornar mais activa, mais produtiva (RAMOS DO Ó, 2009, p. 105).

Nesse sentido, os mecanismos implantados pela biopolítica maximizam e extraem forças da regulamentação do corpo social, através de uma tecnologia previdenciária que recoloca os corpos em processos biológicos de conjunto, como a demografia, a geografia, a estatística e a economia.

Desse modo, nessa sociedade de regulamento e segurança, a estatística terá um papel fundamental; será uma tecnologia para governar, especificamente voltada para a questão do risco social. A segurança é entendida aqui como uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos: esses não são considerados bons ou maus, mas um fenômeno natural. “A segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p. 14), é um projeto de técnica política que se dirige ao meio. Já a segurança se diferencia da disciplina à medida que garante e assegura a circulação, enquanto a disciplina aprisiona, fixa limites e fronteiras.

O termo *governar* passa a ser entendido como possibilidade de conduzir a conduta dos outros, agir sobre sujeitos considerados livres. Foucault (2008, p. 365) pensa que:

[...] quem governa tem de conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do estado, para que ela não seja dominada pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou força relativa. Ou seja, o saber necessário [...] será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é o que na época se chama “estatística”. Etnologicamente, estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e recursos que caracterizam um Estado num dado momento. [...] Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado.

A contextualização do conceito *população-estatística* serve, nesse momento, para evidenciar como as racionalidades e tecnologias governamentais constituídas na sociedade moderna promoviam uma espécie de governo de si ou uma subjetividade que é de importância estratégica para seu funcionamento, uma vez que o saber estatístico esquadrinha e ordena a

população. Ao tratar a estatística como uma tecnologia de poder e de governo, uma maquinaria de ordem, podemos perceber o quanto “o domínio dos números é politicamente composto e o domínio da política é numericamente feito” (ROSE, 1991 apud TRAVERSINI; BELLO, 2009, 148).

Como parte do estudo da população-estatística-demográfica, outro conceito a ser destacado é o de *classe*. Vale ressaltar que esse conceito não está desarticulado dos discursos da ciência topográfica segundo a qual para Walkerdine (1998, p.160-161), “áreas ou distritos das cidades eram pesquisados em termos das condições de habitação, do nível de criminalidade e das histórias familiares, a fim de tentar descrever quais eram as condições que produziam o crime e o pauperismo”.

Emerge nesse discurso, então, pela primeira vez “[...] o termo ‘classe’, no sentido demográfico, [...], isolando-se, particularmente, as ‘classes perigosas’, como objeto de estudo [...]. A identificação das classes perigosas como unidades em si mesmas é, portanto, de uma importância imensa” (WALKERDINE, 1998, p.161), uma vez que, aliada e fazendo parte da estatística, era fonte de produção de normas científicas de regulação da população.

E é particularmente esse aspecto, de esquadrinha e de ordenação da população de indivíduos, que interessa ao estudo sobre avaliação, pois “as ações individuais apenas ganham sentido no plano da lógica coletiva das representações sociais. Ainda que se expresse em outros termos, [...] é a tradução da ordem simbólica fabricada pelas crenças, normas e instituições que preexistem à vinda do indivíduo ao mundo” (SANTIAGO, 2008, p. 59), e poderíamos dizer que é a tradução dessa ordem simbólica que na avaliação tem descrito, pontuado, assinalado quem é esse indivíduo, de modo que o singular está em relação com o coletivo a partir de medidas comparáveis e mensuráveis.

A seguir discuto outros dois dispositivos: a escola como aparato de regulação e de classificação e a relação desse aparato com formas de regulação e classificação fundadas na ciência.

A AÇÃO NORMALIZADORA DA EDUCAÇÃO

Segundo os estudos *foucaultianos*, “é primeiro nos colégios e depois nas escolas que nós vemos aparecer os métodos disciplinares onde [sic] os indivíduos são individualizados na multiplicidade” (MENEZES, 2008, p.30).

Devemos, portanto, à instituição do colégio (século XVI) o início de um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle de ensino, de forma que “comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa foi submetida a uma hierarquia autoritária” (ARIÈS, 1981, p.110). Cumpre caracterizar ainda que os colégios, até o século XIII, “eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas viviam em comunidades que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios” (ARIÈS, 1981, p.110).

Ainda de acordo ainda com Ariès (1981, p.110), “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude³”.

A partir disso, poderíamos considerar que o surgimento da escola é marcado por dispositivos de segurança, uma vez que a população escolar também precisa ser conhecida, controlada e cuidada, tendo em vista o controle do risco, permitindo, portanto, a produção de formas de regulá-la e governá-la economicamente, formas de protegê-la frente às situações adversas.

Em consonância com esse modo de regular a população, não podemos desconsiderar a circulação de um discurso sobre a infância, a partir dos estudos do campo das ciências humanas, com ênfase na Psicologia, que se constituiu, à época, para governar crianças e jovens por leis diferentes daquelas que governavam os adultos, considerando-os inaptos ou aptos por meio de exames a serem realizados pela escola. Isto é, a Psicologia, enquanto ciência cria dispositivos para classificar e separar os normais dos anormais, sistematizando formas de pensar e agir sobre esses sujeitos, criando formas não só de discipliná-los, mas também de governá-los.

A partir dos estudos de Varela (1995), vale destacar que, com a invenção de uma moderna definição de infância, novas formas foram adotadas para a educação das crianças, associadas a outros fatores, elementos importantes para pôr fim a um tempo cósmico, mágico e cíclico.

³ Esse processo de evolução da instituição escolar está associado ao desenvolvimento do comércio, o que altera o panorama econômico e social da época.

No Renascimento (aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII) “as idades da vida” eram conceitos que supunham a existência de uma unidade fundamental entre os fenômenos naturais, cósmicos e sobrenaturais. O movimento descrito pelos planetas em suas órbitas celestes, o ciclo das estações, as fases da lua e o ciclo da vida humana regiam-se pela mesma lógica. O microorganismo era um reflexo do macrocosmo e o homem se relacionava com todos os seres do universo através de laços profundos e misteriosos. Essa percepção do mundo e da vida humana, essas formas de classificação, essa correspondência entre microcosmo e macrocosmo, que permitiu a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber, rompeu-se em fins do século XVI (VARELA, 1995, p. 40-41).

Assim sendo, ao particularizar a idade infantil, conferir-lhe determinadas qualidades que correspondem a aprendizagens específicas, os reformadores renascentistas vincularam a noção de infância a um novo ciclo que se desarticulava daquele que regia a ordem celeste ou terrestre: o do desenvolvimento biológico individual (VARELA, 1995).

Para entendermos como esse processo de particularização das idades se articula ao processo de constituição da escola, é preciso compreender outro conceito imbricado nessa relação, caro para os estudos sobre avaliação: o conceito de disciplina, já pontuado anteriormente, em outra rede de articulação, aqui enfatizado numa perspectiva mais específica. O surgimento da disciplina como individualização dos corpos em uma “localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (RAMOS DO Ó, 2009, p.106), reportando-nos a sua constituição como campo científico.

Será o estabelecimento desse sistema disciplinar, cada vez mais rigoroso e minucioso, composto pelos aspectos *idade, nível de ensino, método e capacidade de aprendizagem*, que estará em jogo para constituição da escola moderna e da avaliação educacional.

Essa preocupação da idade como critério de identidade e composição de classes diferenciadas no colégio pode ser assinalada como um distintivo da constituição em processo do modo moderno de se pensar a criança: não mais a criança linhagem, considerada no imaginário medieval, tanto por sua vida quanto por seu corpo, “como um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo,

pertencendo à linhagem tanto quanto aos pais” (BOTO, 2002, p.11). Tratava-se aqui de produzir a criança-indivíduo; a criança como um específico estado de ser: criava-se, com os colégios, a infância escolar.

A constituição de um espaço escolar envolve, desse modo, uma série de mecanismos, procedimentos e técnicas, anteriormente mencionadas, que, combinados entre si, incidem sobre os corpos, controlando suas atividades e situando-os em relações específicas e regulares com o espaço e o tempo.

As pedagogias disciplinares implicam também mudanças importantes com relação ao tempo. O tempo disciplinar se impõe progressivamente na prática pedagógica [...] lentamente vão se separando os mais velhos dos menores, e finalmente a idade se converte em critério fundamental de distribuição dos colegiais. A nova concepção de tempo exige organizar as atividades de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente. Organiza distintos níveis separados por provas graduais, que correspondem a etapas de aprendizagem e que compreendem exercícios de dificuldade cada vez maior. [...] Essa nova forma de perceber e organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 1995, p.43).

Cambi (1999) reforça essa ideia ao salientar que, além de operar numa divisão produtiva do tempo, a escola opera num minucioso controle do corpo, disciplinando os gestos e as posições, “visando organizá-lo sem desperdícios e aproveitando cada parcela: toda vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais” (CAMBI, 1999, p. 206). Essa organização serial permitiu uma nova economia do tempo da aprendizagem, agora, ordenado em

[...] diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos da maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 2005, p.135).

É nessa perspectiva que podemos entender a emergência das lições escolares, a partir do método e do exame, com seu caráter público e altamente

ritualizado, como mecanismos de normalização escolar. Vejamos como isso acontecia no colégio, situando, o exame.

Com relação ao exame, vale destacar que, embora não se pudesse deixar de aceitar os meninos pobres no colégio, supunha-se que todos os candidatos só poderiam ingressar como alunos mediante aprovação em exame de admissão⁴.

Cria-se, então, pelo colégio, um novo modo de observar os indivíduos; cria-se a categoria sujeito-aluno, agora em situação especificamente escolar. Julgar o aluno será elemento integrante do longo processo de formação desse modo escolar de ser sujeito-aluno. Os exames que se constituíam enquanto avaliação escolar tornam-se, assim, verdadeiros rituais da cultura escolar.

A criança passa a ser membro de um coletivo, com o qual convive e interage, mas com o qual, sobretudo, irá competir. Determinam-se livros, lugares, horários. Atividades em alguma medida lúdicas – envolvendo declamações, desafios e debates –, objetivando criar alegrias especificamente escolares (SNYDERS, 1965), prometem o oferecimento de prêmios públicos. Os melhores são traçados e nomeados. Os ineptos serão corrigidos; e os incorrigíveis, serão eliminados⁵. A criança, assim, pelo menos o aluno bem sucedido, passará a se autocompreender como criança escolar. A criança que o colégio compõe é um espécime particular de menino: sempre vigiado; sempre ameaçado; conseqüentemente amedrontado (BOTO, 2002, p. 31).

O exame irá ter, então, um papel relevante, uma vez que “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2005, p. 156), expressavam uma dada intolerância à diversidade, mediante a obsessiva preocupação em edificar códigos de conduta civil padronizados e uniformes.

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder. [...] Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. [...] E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os

⁴ Questiono, aqui, a respeito de quem seriam os selecionados, uma vez que para aprovação era preciso demonstrar conhecimento e, além disso, bons costumes e boa índole.

⁵ Poderíamos aqui fazer uma analogia dos incorrigíveis da época com aqueles alunos que hoje evadem do sistema regular de ensino ou, aqueles alunos que são transferidos, geralmente por razões de indisciplina, para classes de Jovens e Adultos quando completam 15 anos.

sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário. [...] O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda quantidade de documentos que os captam e os fixam (FOUCAULT, 2005, p. 156).

O exame passa, então, a não apenas tornar a individualidade humana visível, mas a localizá-la numa ordem normalizadora, muito relacionada aos cinco procedimentos descritos por Foucault (2005) na “arte de punir” num regime disciplinar. Vale destacar aqui que essa “arte de punir” não visaria à expiação, nem tampouco à repressão, mas à normalização.

[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como ótimo que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui (FOUCAULT, 2005, p. 152-153).

Nesse sentido, o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário. “O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 2005, p. 157). Assim, começa a aparecer a relação do aparato disciplinar com as formas de regulação e classificação fundadas na ciência. Rose (1998, p. 39) reconhece que:

essa documentação da psique humana possibilitou que elementos de qualquer vida individual fossem pertinentes para as autoridades, fossem reunidos num dossiê⁶, guardados num

⁶ Atualmente essas formas de avaliação continuam a existir, à medida que, para reprovamos ou “mantermos” (esse segundo termo é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto

arquivo ou transmitidos num lugar central, onde os traços dos indivíduos pudessem ser comparados, avaliados, julgados. Os traços podem ser amalgamados num conhecimento das características psicológicas da população como um todo, o qual pode, por sua vez, ser utilizado para calibrar o indivíduo relativamente àquela população. As inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade.

Graças aos sistemas conceituais criados nas ciências humanas, a partir dos exames, das linguagens de análise e das explicações científicas produzidas, a psique humana tem sido inscrita dentro de categorias de normalidades e de patologias.

A medicina, mas também a psicologia e a pedagogia, entre outras ciências positivas do indivíduo que aparecem no final do século XVII, não cessam de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade. Os processos individuais mostram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar são observadas. [...] As variáveis quantitativas e qualitativas em que [o indivíduo] é mensurado, medido, comparado, e que traduzem a sua existência singular como aluno, só deixam como efeito registradas as situações de desvio ou os planos inclinados que levam diretamente a ele. Numa palavra: a individualização objetiva-se pela dimensão da distância em relação ao padrão médio da escola. É esta a regra sobre que se estabelecem todas as diferenças individuais (RAMOS DO Ó, 2009, p.112).

Pelo que vimos até o momento, a psicologia das diferenças individuais, da psicometria, dos dossiês especializados informaram/informam de forma decisiva as práticas e os princípios norteadores da pedagogia moderna, particularmente a partir do início do século passado (GADELHA, 2009).

Assim sendo, “foi por intermédio, sobretudo, do saber e da tecnologia oriundos de todas essas disciplinas ou subdisciplinas da Psicologia, que a

Alegre no lugar do primeiro, quando não há avanço ao final de um ano letivo) um aluno no ano ciclo, é preciso que constituamos um dossiê, documentando com trabalhos, sua impossibilidade de progressão. Normalmente, quando acompanhados de pareceres dos professores da SIR (Sala de Integração e Recursos), muitos deles com formação em psicopedagogia, tais documentos passam a ser considerados com mais respaldo científico. Mais ainda, se acompanhados de portfólios, definidos como “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada criança” (SHORES; GLACE, 2002, p.43), sendo tais artefatos bastante utilizados nas escolas de educação infantil.

educação pôs-se a normalizar uma infinidade de crianças e adolescentes, assim como seus professores e as relações de ambos” (GADELHA, 2009, p. 79).

A escola ritualiza, então, o momento do exame atribuindo-lhe um papel crucial no trabalho escolar. O exame é o momento em que o sujeito é submetido ao controle máximo, mas de modo impessoal: mediante o controle de seu saber e de seu comportamento. Na realidade, porém, o exame age, sobretudo, como instrumento disciplinar, de controle do sujeito, como instrumento para medir conhecimento e méritos de bom comportamento, mas também para, numa perspectiva populacional, tê-lo como um número estatístico de governo.

A AÇÃO NORMALIZADORA DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA E EXPERIMENTAL

Considerando o estudo feito é importante destacar o papel das ciências psicológicas no interior dos sistemas de poder para fins sociopolíticos, uma vez que possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana, baseada em seu conhecimento (ROSE, 1998).

Dois aspectos paralelos estão relacionados para a constituição desse conhecimento da *psique* humana e, conseqüentemente, da classificação científica das crianças: o primeiro foi o estudo das crianças, o segundo, a medição mental. Iniciamos com a emergência da psicologia experimental e conseqüentemente o estudo do sujeito infantil.

A segunda metade do século XIX assiste, então, ao nascimento da pedagogia científica, essencialmente relevantes para os estudos sobre avaliação, sendo um campo que, durante o século XX, terá um considerável desenvolvimento.

É no século XX que se desenvolve, então, a pedagogia experimental⁷. A partir de diferentes teorias sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil,

⁷ De acordo com Cambi (1999, p.500), “a denominação ‘pedagogia experimental’ remonta ao fim do século XIX, quando foi cunhada em estreito paralelismo com a ‘psicologia experimental’ [...], [e] visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação”. Ainda para o autor, citando Becchi (1987), com o surgimento da pedagogia experimental origina-se o recurso do experimentalismo e a criação de um “apelo ao controle

[...] opera-se uma riquíssima investigação científica sobre a criança [...] ou sobre a aprendizagem [...] redesenhando desse modo todo o horizonte do saber educativo, intervindo-o de conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental [...] É, porém, na França, na Bélgica e nos países anglo-saxões que a pedagogia experimental se institucionaliza com Binet, com Thomas Simon e suas pesquisas sobre escrita, leitura e ortografia, como também com seu forte empenho didático; com Decroly e o recurso à “pedagogia quantitativa” [...] Na Suíça, será Claparède, [...], quem dará impulso a esses estudos e, enfim, o Instituto J.J. Rousseau de Genebra com a obra desenvolvida por Piaget. Nos EUA, será sob o impulso do comportamentismo que terão início as pesquisas experimentais [...] e com a criação de testes para medir a capacidade intelectual da criança (com os testes de inteligência) [...] (CAMBI, 1999, p. 583).

Essas formulações teóricas tiveram uma profunda influência nos modos de conceber a educação da infância, sendo que a tríplice aliança entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil marcou a absoluta maioria das propostas pedagógicas produzidas, enfatizando-se uma ação pedagógica fundada nas características propriamente infantis.

Nesse quadro de múltiplas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, a infância torna-se objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral e religioso. As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos.

Os enunciados, então, que passam a se dedicar a falar sobre a infância, fazendo referência a uma natureza infantil, nos revelam a emergência de um discurso que atribui ao sujeito infantil uma condição diferenciada (BUJES, 2002). É preciso, para Locke, “desviar a criança da sua natureza que a torna frágil para conduzi-la à razão, o que impõe controle pedagógico” (BUJES, 2002, p.49). Esta criança passa a ter características próprias, é vista como uma ameaça, um risco; por isso, é preciso discipliná-la, governá-la.

As crianças compunham, assim, um *status* diferenciado na sociedade, e a Psicologia se apresentou como possibilidade de suprir a demanda por

científico como garantia de uma escola à altura dos tempos e de uma reflexão rigorosa que a acompanhe” (CAMBI, 1999, p.501).

conceitos e por instrumentos científicos de medidas que garantissem a adaptação dessa classe e de outras à nova ordem escolar e social. Desse modo, a transformação da população em números, utilizados para debates e cálculos políticos e administrativos, mapeava as capacidades dos sujeitos sob uma nova forma, tornando-as pertinentes e disponíveis para o governo (ROSE, 1998).

Começam a surgir estudos sobre as crianças. Tais estudos generalizavam uma prática: observavam as crianças e ocupavam-se em acompanhá-las, medi-las, pesá-las, descrevê-las. Nessa perspectiva de medição do sujeito infantil, aluno, surge a psicometria.

A psicometria, como forma de medição, irá contribuir, assim, para o desenvolvimento da avaliação psicológica. A psicometria pode ser definida como

[...] conjunto de operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detecção de suas tendências caracteriais, estimação de suas aptidões profissionais, etc. (LANDSHEERE, 1992 apud DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20).

Combinando as áreas da Psicologia e da Estatística, por meio da ponte entre as ciências humanas e as exatas, principalmente a matemática aplicada, a psicometria, dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do século XX. Até 1930, caracterizou-se, sobretudo, como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos para medir a inteligência e o desempenho. Assim, mecanismos examinadores das ciências psicológicas – o diagnóstico psiquiátrico e os testes de inteligência – foram os dispositivos que forneceram, cada um deles, um mecanismo para transformar a subjetividade num pensamento que tivesse força calculadora. As inscrições psicológicas da individualidade permitiram, então, que o governo operasse sobre a subjetividade, tornando-a calculável (ROSE, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já vimos, o exame torna visível a individualidade humana, bem como o localiza numa rede de atributos codificados, distinguindo a normalidade da anormalidade. A psicometria, como forma de medição, irá contribuir para o desenvolvimento da avaliação.

Os sistemas conceituais criados nas ciências humanas, as linguagens de análise e explicação que elas constituíram forneceram, então, os meios pelos quais diferentes instrumentos de avaliação continuaram sendo elaborados para avaliação de habilidades, de mensuração de capacidades e para a organização de currículos escolares. Essas habilidades e capacidades avaliadas foram e têm sido, ao longo da história da escola, mecanismos reguladores da ação dos professores, por meio das formas de ensinar usadas nas escolas.

Nesse sentido, modos discursivos são inventados para falar desses sujeitos, sistemas conceituais são construídos, instrumentos avaliativos são elaborados para calcular as habilidades e competências, sequências didáticas são propostas para o processo de ensino e aprendizagem de modo a inscrever a escola dentro de uma regularidade progressiva.

Entendendo a avaliação a partir desses processos de produção social e cultural, podemos perceber a importância de tais discursos ao descrever as crianças e as formas de ensinar e aprender de forma a homogeneizá-las com vistas à constituição de sujeitos ideais, universais. Quebrar essas homogeneizações no cotidiano escolar, talvez seja o nosso desafio.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Campos e caminhos da avaliação no Brasil: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, SC: Insular, 2002. P. 13 – 62.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. . In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P. 35-56.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. A Governamentalidade. In: _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, p. 281-305. (Série Ditos & Escritos IV).

_____. *Segurança, Território, População*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRÖHLICH, Raquel; MORAES, Glaucia Cabral. Governamentalidade, SAERS e estatística: o governo da população escolar no sistema estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul. *Anais*. 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: ULBRA, 2001.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQU JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO,

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da escola Moderna: outras conexões investigativas. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P.97-118.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Nunca Fomos Humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 30-45.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

SANTIAGO, Jesús. Foucault e o neo-higienismo contemporâneo. In: PASSOS, Izabel C. friche. *Poder, normalização e violência: incursões foucaultiana para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 53-62.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34. N.2 Maio/ago.2009. P. 135-152.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFGRS, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 7, set/dez 2008. P. 141-149.

WALKERDINE, Valérie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-216.