

MARIA DE FÁTIMA SILVA AMARANTE

**IDEOLOGIA NEOLIBERAL NO DISCURSO DA AVALIAÇÃO:
A EXCELÊNCIA E O AVESO DA EXCELÊNCIA**

**Universidade Estadual de Campinas
1998**

Maria de Fátima Silva Amarante

**IDEOLOGIA NEOLIBERAL NO DISCURSO DA AVALIAÇÃO:
A EXCELÊNCIA E O AVESSE DA EXCELÊNCIA**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José R. Faria Coracini

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
1998**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V. Ex.	
T.º	BC/36-289
PROC.	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	26/01/99
N.º CPD	

CM-00120436-8


FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Am13i	<p>Amarante, Maria de Fátima Silva</p> <p>Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência / Maria de Fátima Silva Amarante. - - Campinas, SP : [s.n.], 1998.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini</p> <p style="text-align: center;">Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p style="text-align: center;">1. Análise do Discurso. 2. Lingüística Aplicada. 3. Linguagem. 4. Língua estrangeira - avaliação. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
(orientadora)



Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani



Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior



Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti



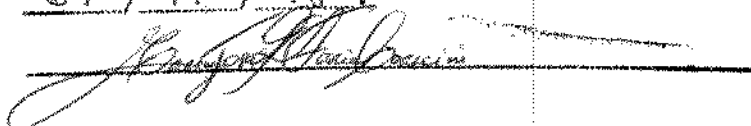
Profa. Dra. Matilde Virginia Scaramucci

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARIA DE FÁTIMA SILVA

AMARANTE

e aprovada pela Comissão Julgadora em

09 / 11 / 98



*Dedico esta tese àqueles que desejam
construir uma nova ordem do discurso da avaliação.*

*Agradeço às pessoas e instituições que
contribuíram para a realização deste trabalho.*

Somos submetidos pelo poder à produção da verdade

e só podemos exercê-lo através da produção da verdade.

Foucault

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I - CONCEITOS TEÓRICOS NORTEADORES.....	24
Capítulo I - Da Análise do Discurso.....	25
1. Sujeito e Ideologia.....	25
2. Discurso e Poder-Saber.....	37
Capítulo II - Da Ideologia Neoliberal.....	53
1. O Estado Neoliberal.....	53
2. O Projeto Neoliberal e a Política Educacional da Qualidade.....	55
PARTE II - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	70
Capítulo I - Da Macroscena Sócio-Histórica.....	72
1. O Cenário Político.....	72
2. O Cenário Político-Educacional.....	74
Capítulo II - Da Microscena Sócio-Histórica.....	85
1. O Cenário Institucional	85
2. O Cenário Institucional Imediato	95

PARTE III - O DISCURSO EDUCACIONAL DA AVALIAÇÃO.....	106
Capítulo I - O Discurso da Administração Superior.....	109
1. O Local e a Ordem do Aparecimento.....	109
2. O Ocultamento do Exercício de Poder.....	113
Capítulo II - O Discurso da Unidade Acadêmica.....	131
1. O Quadro Enunciativo.....	131
2. A Tática Neoliberal.....	139
Capítulo III - O Discurso dos Professores.....	161
1. Os Posicionamentos dos Interlocutores.....	161
2. O Evento Neo-Liberal.....	166
PARTE IV - O DISCURSO PEDAGÓGICO DA AVALIAÇÃO.....	201
Capítulo I - A Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo.....	203
1. O Acontecimento Discursivo.....	203
2. O Funcionamento Neoliberal.....	207

Capítulo II - A Entrevista Oral.....	223
1. Os Interlocutores e a Situação de Enunciação.....	223
2. O Poder Soberano e o Poder Disciplinar.....	229
Capítulo III - O Formulário de Avaliação de Prática Oral.....	246
1. O Dispositivo Ótico-Enunciativo.....	246
2. As Formas do Dizer e as Formas do Silêncio.....	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
SUMMARY.....	286
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	287

RESUMO

O objeto de estudo desta tese é o discurso da avaliação produzido em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo. Nossa hipótese direcionadora é a de que tal discurso é constituído por princípios, noções e conceitos neoliberais. Em decorrência, através de tecnologias de dominação e tecnologias do eu, os alunos são constituídos como clientes cujas necessidades e expectativas devem ser satisfeitas. Na mesma operação o conhecimento é constituído como capital econômico.

Adotando a perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa, procedemos à análise das condições de produção e da materialidade lingüística de documentos e interações, focalizando o discurso da avaliação em um contexto de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Apontamos como estratégias argumentativas são utilizadas nos vários discursos que compõem o bloco disciplinar da avaliação para legitimá-los. Observamos que a transmutação da questão política da avaliação em questão técnica de gerência de produtos e processos e o funcionamento de uma política de afeto têm efeitos exacerbadores do exercício do poder disciplinar, potencializando discursos de confissão e interditando discursos de resistência.

Consideramos, finalmente, que os discursos produzidos por administradores são fortemente constituídos por princípios, noções e conceitos neoliberais e se constroem em torno da promessa da excelência. Já os discursos produzidos por professores, enquanto efeitos dos exercícios de poder institucional, materializam o avesso da excelência na imagem do aluno incapaz, configurando resistência ao projeto hegemônico neoliberal de gestão da qualidade total.

KEY WORDS: 1. Análise do Discurso. 2. Lingüística Aplicada. 3. Linguagem.
4. Língua estrangeira - avaliação.

INTRODUÇÃO

Ao longo de nosso percurso profissional como professora de inglês como língua estrangeira e de lingüística aplicada ao ensino de língua estrangeira, o tema da avaliação se apresentou, a princípio, na forma de questionamentos acerca da validade e confiabilidade dos procedimentos avaliativos por nós utilizados e de busca de soluções que privilegiassem uma práxis pedagógica cientificamente fundamentada. Nossa preocupação era, pois, fundar, na objetividade da ciência, a legitimidade de nossa prática avaliativa. A questão da avaliação foi abordada, então, de um prisma essencialmente técnico.

Esse primeiro trabalho alertou-nos para a importância da dimensão política da questão, isto é, para a necessidade de examinarmos as relações de poder no interior da prática avaliativa. Assim, em um segundo momento, focalizamos os efeitos das correções do professor durante entrevistas utilizadas como instrumentos de avaliação das habilidades orais dos aprendizes em inglês como língua estrangeira nas relações interpessoais e interpedagógicas que se estabelecem entre os sujeitos educacionais. Entretanto, nesse estudo, apesar de nosso propósito de focar a dimensão política da avaliação, acabamos por tratar novamente a avaliação como uma questão técnica de causas e efeitos, não chegando a analisar criticamente a fluidez das relações de poder nos contextos avaliativos.

O aprofundamento de nossas leituras na área da análise do discurso durante as atividades do programa de pós-graduação em lingüística aplicada, em especial daquelas que nos indicaram a subjetividade constitutiva do discurso, vieram a fornecer novas perspectivas teóricas e metodológicas à nossa atuação enquanto pesquisadora. Passamos, então, a considerar que a objetividade e a

neutralidade científica em que buscávamos fundamentar nossa práxis avaliativa eram uma ilusão construída com base em uma concepção positivista de conhecimento e numa concepção logocêntrica de sujeito, que, até então, julgávamos necessária à garantia do exercício de poder pelo professor no desempenho de sua função institucionalmente autorizada de avaliador.

A par disso, nossa inserção na área da administração educacional veio a nos permitir uma perspectiva mais ampla das questões educacionais, a partir do conhecimento da macrocena institucional em que nossa práxis pedagógica da avaliação se inseria, bem como dos discursos produzidos nesse contexto acerca do tema.

Esse percurso propiciou que nos voltássemos, então, para a necessidade de desconstruir os discursos da avaliação produzidos no interior da instituição de ensino superior em que atuávamos, como forma de contribuir para a constituição de novos regimes de verdade acerca da avaliação, através do desvelamento dos modos pelos quais tais discursos são legitimados e, assim, constituem os sujeitos educacionais. Isto porque, passamos a entender que, em um momento histórico em que os eventos parecem perpassados por um sentido de efemeridade e desagregação, é importante refletir sobre como a instituição escolar, tradicionalmente considerada como instrumento de preservação e regulação dos processos sociais, é constituída pelos processos de mudança social contemporâneos.

Nessa era de pós-modernismo, em que fragmentação e ecletismo convivem com saudosismo, sentimentalismo e cultura de massa, pensar a universidade a partir dos discursos que a constituem como organismo social é, em nosso entender, essencial, pois, sem dúvida, tanto suas bases epistemológicas como as práticas sociais que a caracterizam estão sendo colocadas em cheque pela emergência de discursos que apontam para formas organizacionais de

estrutura mais plana e menos hierárquica (embora não necessariamente menos centralizada) e sistemas de controle menos formais (Moreira, 1995:24).

Uma vez que entendemos que os discursos emergentes são constitutivos das relações que ocorrem no interior das instituições sociais, tomamos como tema para este trabalho a avaliação educacional a partir dos discursos que a constituem como práxis pedagógica e, portanto, como práxis social, característica do contexto escolar. Isto porque a prática pedagógica da avaliação somente existe nas relações interpessoais que se estabelecem, no e pelo discurso, entre os diversos sujeitos educacionais. Julgamos, portanto, ser este tema relevante para o melhor entendimento das interrelações que se estabelecem entre as instituições de ensino superior e seu corpo docente e discente, entre os membros do próprio corpo docente e entre o corpo docente e o corpo discente e que determinam o desenrolar do processo educacional.

No contexto sócio-histórico que é condição de produção para o discurso parcelar da avaliação, objeto de nossa análise, a educação, conforme apontam Usher e Edwards (1994:3), passa por profundas mudanças em termos de propósitos, conteúdo e métodos, parte de um processo que, geralmente, questiona o papel da educação como fruto do Iluminismo. Segundo os autores, a educação é, hoje em dia, o local de conflito e parte do que está em jogo naquele conflito. A partir das discussões apresentadas por esses autores é que entendemos ser possível afirmar que grande parte dos debates sobre a educação que ocorrem em nossos dias está intrinsecamente ligada ao fato de que a educação parece incapaz de transpor as fronteiras entre o moderno e o pós-moderno.

Quer-nos parecer que estamos todos atravessados pelas mensagens pós-modernas mas, ao mesmo tempo, imobilizados por elas. Diríamos que nos encontramos num estado de perplexidade frente às exigências da pós-

modernidade que se “imiscuem” em nossas salas de aula e que ainda não sabemos como enfrentar. A pós-modernidade nos desafia, desafia os fundamentos de nossa práxis pedagógica, abalando as certezas construídas em nosso percurso educacional.

O projeto moderno, calcado nos ideais iluministas da razão crítica, da liberdade individual, do progresso e da mudança benevolente, continua em pleno desenvolvimento na maioria quase absoluta dos ambientes escolares. Nesse projeto, é o sujeito racional, capaz de exercer a agência individual que está nos contextos escolares. É a crença na racionalidade e na ciência e na sua promessa de progresso humano através do progresso científico que coloca os educadores numa posição “autorizada” e central de onde podem exercer o controle e, assim, as hierarquias sócio-culturais podem ser legitimadas através de um processo de dominação.

Constituídos por tal quadro, defrontam-se os educadores com a mensagem pós-moderna: o sujeito é cindido, descentrado, constituído pela linguagem; a metarranativa educacional do progresso humano através do progresso científico é questionada; a cientificidade modernista com sua ênfase na eficácia do método científico e da objetividade e neutralidade do conhecimento é negada; o conhecimento é entendido como parcial, local e específico, não mais universal e a-histórico; o discurso do conhecimento não é neutro nem verdadeiro, está imbuído de relações de poder e interesses normativos; o conhecimento muda constantemente e o significado ‘flutua’ sem sua tradicional fixação no conhecimento fundador e na crença no inevitável progresso humano; a complexidade, uma miríade de significados, é a norma, em lugar da profundidade, do significado profundo. É um novo quadro que se apresenta como condição de produção para discursos constituídos por e constituidores de efeitos de sentido de descontinuidade e fragmentação.

Entendendo, no entanto, que o discurso da avaliação, tomado como um dos discursos parcelares da educação, não oferece indicações de que a universidade brasileira compartilha o projeto de *subverter as noções de verdade, significado e subjetividade que é assumido pelos intelectuais da pós-modernidade*¹ (Callinicos, 1990:100), nossa hipótese é a de que o discurso da avaliação, enquanto se configura como uma descrição especializada da faixa do saber que é a educação, é constituído por uma ideologia neoliberal e, portanto, altamente conservadora, compartilhando marcas de uma formação discursiva econômico- empresarial.

Assim é que o discurso da avaliação, através de tecnologias de dominação e tecnologias do eu (Foucault, 1976/1993²), propicia a constituição dos sujeitos como clientes cujas necessidades e expectativas devem ser satisfeitas, ao mesmo tempo em que, através das mesmas tecnologias, constitui o conhecimento como bem de consumo, com valor de troca no mercado de trabalho. Entre os feixes de acontecimentos que deram lugar a esta constituição encontram-se aqueles ligados à crescente privatização do ensino, à globalização da economia, à massificação dos sistemas de produção, inclusive da produção de conhecimentos.

Limitando nosso campo de observação ao discurso produzido em uma instituição particular de ensino superior do interior do estado de São Paulo e, mais especificamente, ao discurso da avaliação de professores e aprendizes de inglês como língua estrangeira, pretendemos buscar respostas para as seguintes

¹ Optamos por apresentar, neste trabalho, todas as citações em língua portuguesa, procedendo à tradução a partir dos originais em língua estrangeira que se encontram indicados nas Referências Bibliográficas.

² Estamos, nesse trabalho, indicando, quando possível, as datas das publicações originais das obras de Michel Foucault, seguidas das datas das edições das versões em língua portuguesa por nós utilizadas. Na impossibilidade de indicar as datas das publicações originais, apontamos as datas das 1^{as} edições das versões em língua portuguesa, seguidas das datas das edições que estamos utilizando. As indicações das páginas em que se encontram as citações se referem às versões por nós utilizadas.

perguntas de pesquisa:

1. Quais são os regimes de verdade característicos da ideologia neoliberal que constituem o discurso da avaliação na instituição *locus* da pesquisa?
2. Quais são as tecnologias por meio das quais tais regimes de verdade constituem o discurso da avaliação?
3. Quais são as estratégias discursivas que caracterizam tais tecnologias?
4. Quais são as manifestações lingüísticas que caracterizam essas estratégias discursivas?

Devemos salientar que a determinação de tais perguntas se fez em função do tipo de análise a que pretendemos empreender - análise que toma como princípio regulador a noção de acontecimento. Sendo assim, estaremos examinando a materialidade lingüística do discurso da avaliação enquanto acontecimento que se insere em uma série de outros acontecimentos, buscando conhecer a feição e regularidade dos fenômenos lingüísticos e determinar as condições das quais eles dependem. Nosso trabalho caminhará, portanto, no sentido de

estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o "lugar" do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição (Foucault, 1971/1996: 19).

A partir dos resultados dessa análise, buscaremos apontar como o discurso da avaliação articula as relações de poder-saber no contexto educacional nos moldes do livre mercado. O exame da práxis pedagógica de avaliação do processo de ensino/aprendizagem do professor de inglês como língua estrangeira é fundamental, pois permite-nos clarificar como os discursos

que constituem o processo pedagógico corporificam as relações de poder-saber que se estabelecem no interior das instituições escolares e fazem aflorar os acontecimentos de sala de aula.

Essa tarefa política do intelectual específico (Foucault, 1979/1993:14) é essencial para a emergência de discursos no campo educacional que possam se configurar como condições de possibilidade para que haja um reposicionamento acerca da circulação de poderes e saberes.

Dentre os componentes do processo ensino/aprendizagem, decidimos examinar a avaliação, ou mais precisamente o discurso da avaliação, no que diz respeito à ideologia e à prática pedagógica, uma vez que a avaliação é consensualmente concebida como um dos aspectos mais complexos deste processo, envolvendo tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos às instituições escolares, às salas de aula e aos atores deste processo.

Indubitavelmente, a avaliação tem sido encarada como um problema a ser superado tanto por alunos quanto por professores por ser aí que se confrontam, pontualmente, crenças e expectativas. Portanto, é primordialmente no momento da avaliação que se consubstanciam mais fortemente os conflitos entre professores e alunos, conflitos estes configurados a partir dos regimes de verdade ideologicamente constituídos acerca das relações entre poder e saber que se estabelecem nas salas de aula. Ademais, quer-nos parecer que, dentre os aspectos acadêmicos, é no que diz respeito à avaliação que os exercícios de poder são potencialmente mais visíveis e as instituições escolares se vêem, então, obrigadas a legitimar as relações de poder-saber sócio-historicamente constituídas, isto é, a invisibilizar intensamente seu exercício de poder, através de técnicas de governo que se consubstanciam na utilização de determinadas estratégias discursivas materializadas lingüisticamente nos vários enunciados dos sujeitos do processo educacional.

No contexto educacional brasileiro, a avaliação merece, a nosso ver, especial consideração, levando-se em conta a desvalorização a que se encontra submetida a classe profissional dos professores. Em grande parte das metanarrativas educacionais, encontra-se enraizada a noção de que o fracasso escolar se deve, em alguma medida, à falta de competência dos professores, o que conduz a um quadro em que o questionamento do exercício da função de avaliador pelo professor é uma constante. No caso dos cursos de formação de professores, que é contexto de nossa pesquisa, a questão da avaliação assume, então, contornos ainda mais complexos, pois aí cabe aos professores formadores, questionados enquanto avaliadores, dar aval da competência de futuros professores para o exercício da função de avaliadores. Nesse quadro, por conseguinte, o questionamento acerca do exercício de poder dos avaliadores é duplicado, pois os efeitos de suas ações avaliativas se estendem em um contínuo tanto temporal quanto espacial e se reduplicam nas ações avaliativas de seus alunos, futuros professores, propiciando condições para um processo de responsabilização caracterizado pela circularidade, em que as relações de saber-poder têm de ser constantemente legitimadas.

Cabe apontar, ainda, que, no caso dos cursos que visam à formação de professores, a questão da avaliação é premida pelo fato de que a relação custo-benefício é altamente desfavorável, uma vez que ao investimento pessoal e financeiro do aluno não corresponde valorização social ou econômica, haja vista as condições de trabalho e de remuneração a que estão atualmente submetidos os professores e os índices de desemprego que atingem essa categoria profissional no contexto educacional brasileiro. Assim, os conteúdos, métodos e critérios de avaliação que constituem a práxis avaliativa dos formadores de professores são estrangidos por fatores sociais e econômicos adversos à exigência de padrões de excelência constantemente apregoada nas metanarrativas educacionais.

No que se refere especificamente à avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, as relações de saber-poder se configuram, em nosso entender, como objeto privilegiado de investigação, já que, nesse contexto, o professor, ao deter um conhecimento que é extremamente valorizado no mercado econômico e cultural, parece deter condições para ocupar posição diferencial no imaginário discursivo de uma sociedade constituída por uma ideologia neoliberal, no quadro geral dos profissionais da educação. O domínio da língua inglesa, considerado como bem econômico indispensável para o (re)posicionamento dos sujeitos no mercado de trabalho, pode se configurar como fator de valorização do professor de inglês como língua estrangeira, propiciando condições para o exercício de sobre-poderes, especialmente durante os eventos avaliativos em que a língua-alvo é tanto meio de questionamento quanto objeto de julgamento e em que, portanto, à autoridade socialmente legitimada (embora, muitas vezes, questionada) do professor como avaliador vem se somar a força propiciada pelo domínio, na maioria da vezes unilateral, do código lingüístico.

Por outro lado, há de se considerar a existência de um discurso acerca do ensino/ aprendizagem de inglês como língua estrangeira que, configurando forças legitimadoras e, devemos dizer, mistificadoras na cientificidade da produção e divulgação de estudos da Lingüística Aplicada, propicia que o professor de inglês seja posicionado diferencialmente no mercado educacional como especialista indispensável à inserção dos sujeitos e, em decorrência, das nações no mundo globalizado. Assim, sua autoridade é também legitimada pelo estado da arte do conhecimento científico de sua área de atuação profissional. Entretanto, cabe apontar que a evidência propiciada pelo posicionamento diferencial do professor de inglês como língua estrangeira tem como decorrência a constante necessidade de (re)afirmação de sua competência no que se refere ao

domínio tanto do código lingüístico quanto do código pedagógico. O professor de inglês como língua estrangeira, especialmente aquele que não é falante nativo, mito sócio-historicamente supervalorizado em nosso contexto educacional, profissional cuja competência é sempre avaliada em contraste com um padrão idealizado e de quem se exige a inserção no universo científico da pedagogia das línguas, é constantemente premido a legitimar sua prática avaliativa, isto é, a buscar garantir o seu exercício de poder.

O prisma de análise que decidimos adotar, portanto, caracteriza-se por ser ideológico-histórico-social, pois entendemos que as práticas educacionais escolares estão intimamente ligadas a outras práticas sociais institucionalizadas ou não e que, portanto, sua constituição, muitas vezes, compartilha condições de produção, cujo desvelamento é necessário para a compreensão dos caminhos percorridos e para que seja possível fundar uma nova ordem do discurso sobre avaliação.

Entendemos, assim, que a educação só pode atingir sua meta de preparação para o exercício da cidadania (tal como inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 20 de dezembro de 1996³ e como postulam vários teóricos da educação, entre eles, Giroux⁴, Luke & Luke⁵, e Gilbert⁶), a partir do desencadeamento de conflitos que surgem do exercício de desvelar o entrecruzamento de condições de possibilidade que permeiam o sistema

³ Referimo-nos, especificamente, ao Art. 2º da referida lei: *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (grifo nosso)

⁴ Por exemplo, em *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Geelong: Deakin University Press, 1990, e em *Theory and Resistance in Education - A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1983, entre outras obras.

⁵ Veja-se: *School Knowledge as Simulation: Curriculum in Postmodern Conditions*. In *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 11, 1990: 75-91.

⁶ Conforme Cidadania, Educação e Pós-modernidade. In: Silva, T. T. & Moreira, A. F. (orgs.) *Territórios Contestados - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995: 21-48.

educacional como um todo. É imprescindível, de nosso ponto de vista, proceder a uma análise que permita o delineamento dos papéis atribuídos e desempenhados pelos sujeitos educacionais nas instituições educacionais, papéis estes que podem ser rastreados a partir das formações ideológicas que os constituem.

A questão específica que nos propomos a examinar neste trabalho é a natureza neoliberal das interrelações que se estabelecem entre instituição de ensino, professores e alunos no tocante à avaliação do processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, a partir do exame da materialidade lingüística do discurso produzido entre os anos de 1989 e 1994 em uma instituição particular de ensino superior do interior de São Paulo.

Sendo assim, interessa-nos analisar as condições de produção do discurso sobre avaliação consubstanciado nos documentos oficiais da instituição de ensino superior, *locus* de nossa pesquisa. Devemos, ainda, buscar estudar as condições, formas e extensões de apropriação do discurso institucional por professores de inglês como língua estrangeira. Iremos também verificar as diferentes posições que professores assumem, no que diz respeito à avaliação, em contextos acadêmicos exteriores e interiores à sala de aula.

Nosso objetivo primordial será buscar, a partir da análise da materialidade lingüística do discurso, as concepções ideologicamente constituídas e, portanto, sócio-historicamente determinadas, que constróem a homogeneidade/heterogeneidade tanto das falas do professor sobre avaliação quanto de suas práticas avaliativas e, assim, estaremos tomando os professores como sujeitos ideológicos.

Para a consecução de tal objetivo iremos proceder a uma análise arqueológica (Foucault, 1969/1995). O *corpus* constituído por documentos e transcrições de gravações em áudio de uma reunião de professores e de

entrevistas levadas a cabo para a verificação de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, será, portanto, analisado de uma perspectiva discursiva, a partir de subsídios metodológicos apontados por Orlandi (1986), Maingueneau (1976) e Coracini (1991b), prevendo-se, por conseguinte, um tratamento essencialmente interpretativo.

Nosso estudo tem suas bases teóricas fundadas nas concepções de dois elementos principais: discurso e ideologia. Nas concepções desses elementos estão implicadas as concepções de outros, tais como: linguagem, sujeito, poder, saber, que se configuram também como essenciais ao desenvolvimento desse estudo⁷.

O *corpus* foi selecionado levando em conta que, nas instituições educacionais, regimes de discurso/prática permitem que o poder seja exercido num bloco disciplinar nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, bem como as relações de poder formam sistemas regulados. Portanto, buscamos selecionar, dentre os textos produzidos na instituição *locus* de nossa pesquisa, aqueles que dizem respeito à organização do espaço, do tempo e das capacidades no tocante à avaliação, isto é, aqueles que constituem um sistema regulado de relações de poder/saber, propiciando a normalização dos indivíduos, através de processos de classificação e objetificação e de subjetivação.

São os seguintes os textos que compõem nosso *corpus* de análise:

- o capítulo do *Regimento Geral* da instituição contexto de nossa pesquisa que se refere à avaliação e verificação da aprendizagem;
- o documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*;

⁷ Discutimos os conceitos teóricos norteadores na Parte I dessa tese.

- o texto gerado na interação ocorrida em uma reunião de professores de inglês como língua estrangeira;
- os critérios utilizados para a avaliação do desempenho de aprendizes de inglês como língua estrangeira;
- textos gerados na interação ocorrida durante entrevistas levadas a cabo com o fim de avaliar o desempenho de aprendizes de inglês como língua estrangeira;
- formulários utilizados para o registro do desempenho de aprendizes de inglês como língua estrangeira durante eventos avaliativos;
- comentários escritos de aprendizes de inglês como língua estrangeira acerca dos resultados de avaliações.

Esse *corpus*, em nosso entender, compõe um bloco disciplinar e, portanto, constitui as relações que os sujeitos mantêm com outros indivíduos e consigo próprios.

O trabalho está estruturado em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, abordamos os subsídios teórico-metodológicos de que nos valem para a análise do *corpus* e os conceitos teóricos que fundamentam nosso trabalho, discorrendo sobre ideologia neoliberal e análise do discurso. Na segunda parte, apresentamos considerações acerca dos aspectos globais das condições de produção do *corpus* que julgamos relevantes. Aspectos específicos das condições de produção de cada um dos componentes do *corpus* são analisados, quando necessário, em separado, no início dos capítulos a eles correspondentes. Analisamos, na terceira parte, o discurso educacional sobre avaliação e, finalmente, na última parte, tomamos para análise o discurso pedagógico da avaliação.

Cabe apontar que a organização da análise dos componentes do *corpus* em duas partes, norteia-se pelo fato de que os textos analisados na terceira parte, a que denominamos discurso educacional sobre avaliação, encontram-se nos

níveis estratégico e tático⁸ do bloco disciplinar configurado no discurso da avaliação, tratando-se de textos produzidos e/ou autorizados pelas instâncias administrativas da instituição *locus* de nossa pesquisa. Já os textos analisados na última parte, a que denominamos discurso pedagógico da avaliação, localizam-se no nível operacional do bloco disciplinar, tendo sido produzidos por professores e/ou alunos.

Uma vez que pretendemos empreender uma análise que permita entrever a ideologia e a crítica da ideologia que são elementos constitutivos do discurso da avaliação, esperamos melhor entender a natureza das interrelações que se estabelecem no contexto educacional. Encaramos, portanto, nosso trabalho acerca do discurso da avaliação como uma forma de nos instruir e contribuir para processos em que a atuação dos professores universitários de inglês seja mais significativa, não só dentro da sala de aula, como também fora dela. A utilização dos subsídios colhidos como retroalimentadores do processo educacional de língua estrangeira poderá, a nosso ver, concorrer para a formação de professores mais comprometidos com a construção do conhecimento, que encarem seus alunos como sujeitos ideológico-sócio-históricos. Esperamos, portanto, que esta tese contribua, embora modestamente, para criar condições para uma nova ordem do discurso da avaliação.

⁸ Tomamos como referência classificação proposta na literatura econômico-empresarial de Gestão de Qualidade, em que os processos são alocados em diferentes níveis a depender de seus objetivos. No nível estratégico são alocados os processos que objetivam o estabelecimento da filosofia de trabalho, princípios, políticas e diretrizes gerais; aqueles que visam ao detalhamento das políticas e diretrizes gerais são localizados no nível tático e, finalmente, os que dizem respeito à internalização das diretrizes na prática do dia-a-dia e ao registro das evidências objetivas da qualidade são alocados no nível operacional. No Capítulo II da Parte I, apontamos que a constituição do discurso educacional por uma ideologia neoliberal se consubstancia em processos discursivos organizados em moldes empresariais de gestão da qualidade. Voltaremos a esse ponto ao analisarmos as condições de produção do discurso da avaliação.

PARTE I

CONCEITOS TEÓRICOS NORTEADORES

Nesta parte de nosso trabalho, destacaremos os conceitos que irão embasar a análise do discurso da avaliação que nos propomos a empreender. O corpo de conceitos que irão nos nortear se caracteriza pela transdisciplinaridade, pois estaremos utilizando subsídios de várias áreas do conhecimento cujo campo de interesse é o sujeito.

No primeiro capítulo, iremos discutir conceitos da Análise do Discurso, enfocando especialmente as relações entre ideologia e sujeito e entre discurso e poder-saber. Para tal, iremos recorrer, principalmente, a trabalhos de Foucault, Pêcheux, Authier-Revuz e Kerbrat-Orecchioni e, eventualmente, a leituras de tais trabalhos realizadas por lingüistas aplicados e sociólogos.

No segundo capítulo, buscaremos delinear os princípios, noções e conceitos que caracterizam a ideologia neoliberal. Iremos, em um primeiro momento, elencar as premissas que norteiam o Estado neoliberal, para, a seguir, discutir as relações entre o projeto neoliberal e a política educacional da qualidade. Faremos, então, uso de estudos realizados nas áreas da filosofia e sociologia da educação, bem como de subsídios colhidos em obras que tratam de economia e administração de empresas.

CAPÍTULO I

DA ANÁLISE DO DISCURSO

1. Sujeito e Ideologia

No final dos anos 60, Michel Pêcheux traz para o centro das discussões da lingüística a exterioridade¹, o que tem como resultado um conjunto de posições que definiram a Escola Francesa de Análise do Discurso e que introduz a relação do dizer com o sujeito e as condições desse dizer em seu campo de investigações. Em decorrência, amplia-se a sua área de interesse que passa a abranger outras disciplinas que elegem o sujeito e a situação como focos de consideração.

A Análise do Discurso², a partir das contribuições de Michel Pêcheux, em um primeiro momento, considera um espaço discursivo que é supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas, para, a seguir, utilizando o conceito de formação discursiva³ proposto por Foucault, considerar

¹ A posição de Pêcheux se contrapõe àquela de Saussure. Definindo a língua como algo adquirido e convencional, social em sua essência e independente do indivíduo e buscando constituir um campo de investigação lingüística autônomo, independente do contingente e do singular, Saussure (1977) exclui a exterioridade como objeto de consideração da Lingüística. Entretanto, há de se considerar que o "exterior" sempre retorna sobre a língua exigindo explicação.

² Carmagnani (1996) apresenta, no Capítulo III de sua tese de doutoramento, considerações acerca das discussões sobre o lugar da Análise do Discurso no âmbito dos estudos da linguagem.

³ Para Foucault (1969/1995:43-4), formação discursiva é o conjunto de enunciados que compartilham uma regularidade entre os objetos, tipos de enunciação, os conceitos e os temas escolhidos, além de um sistema de dispersão semelhante. Pêcheux, com base em Lecourt (1971), critica o fato de Foucault não tentar definir as relações entre práticas discursivas e não-discursivas e aponta a necessidade de estabelecer a causalidade das determinações não-discursivas. De modo a inscrever o processo discursivo numa relação ideológica de classe (uma vez que sua crítica a Foucault é marxista), Pêcheux concebe o discurso como um dos aspectos da materialidade ideológica e define a formação discursiva como aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (1988:160). Discutiremos o conceito de formação discursiva com maiores detalhes mais adiante neste capítulo.

as condições de produção como heterogêneas, pois uma formação discursiva não é um espaço fechado, é constitutivamente habitada por elementos que vêm de outro lugar. Ao conceito de formação discursiva veio se somar a idéia de heterogeneidade, especialmente aquela a que se refere Authier (1982), a partir das considerações de Bakhtin (1977/1992) sobre o princípio dialógico do discurso e sob a influência da teoria psicanalítica da subjetividade.

Cumprir considerar que Pêcheux busca aplicar as teses althusserianas aos estudos da linguagem e que a obra de Althusser - que representa um esforço de releitura do marxismo - circulou, a partir dos anos 60. A esses estudos vieram, no curso do tempo, juntar-se outras tentativas de renovação teórica, por exemplo as de Foucault, Derrida e Lacan, sendo que todos eles tinham em vista o estatuto do sujeito, ou melhor dizendo, todos eles discutiam a concepção idealista do sujeito. Todavia, enquanto, para Foucault, o sujeito é da ordem do discurso, para Derrida, não há sujeito fora da ordem do signo e, para Lacan, o sujeito é falado pelo simbólico. Enquanto, para esses autores, o sujeito está ligado à linguagem, o sujeito de Althusser é o sujeito da ideologia. A tese fundamental de Althusser (1987:104) é a de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos: (...) *o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão...*

Em que pese o fato de Althusser ter estabelecido o paralelo entre as evidências do sujeito e do sentido, ele não define uma ligação entre ambas. Para dar conta dessa ligação é que Pêcheux introduz o conceito de discurso e, assim, pode-se dizer, reformula a tese althusseriana fundamental de que a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, trazendo-a para o discurso. Isto é, Pêcheux (1988) toma a teoria althusseriana sobre o sujeito para formular uma teoria semântica que busca desmistificar a “evidência” do sentido e, para tal, revê a distinção althusseriana entre Ideologia em geral e ideologias particulares

para melhor situar o conceito de formação ideológica, que ele formula, num trabalho publicado juntamente com Haroche e Henry (1971), como a forma pela qual a instância ideológica se materializa; a forma como a ideologia existe, apontando para o seu caráter regional e para o fato de que ela envolve posições de classe.

Ademais, Pêcheux (1988:161) amplia a noção althusseriana de interpelação. Primeiramente, faz intervir o discurso, postulando que

os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de ‘seu’ discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Considera Pêcheux que esse Sujeito - absoluto e universal -, pode ser identificado com o que Lacan designa como o Outro. A tese de Pêcheux é a de que, se aceitarmos a formulação de Lacan de que *o inconsciente é o discurso do Outro*, podemos discernir de que modo *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no processo do *Significante na interpelação e na identificação*. Assim, para Pêcheux (1988:152-3), ideologia e inconsciente são estruturas-funcionamentos que constituem o sujeito, sendo que compartilham a característica de operarem ocultando a sua própria existência.

Portanto, embora o indivíduo seja *sempre-já sujeito*, as evidências buscam ocultar esse fato. Pêcheux aponta que a existência de *um processo do Significante* na interpelação-identificação implica que o sujeito resulta como *causa de si* de uma rede de significantes que é dada antes, em um “fora” anterior, havendo um apagamento necessário desse fato. A interpelação dos indivíduos em sujeitos conta então com o elemento pré-construído - entendido como modalidade discursiva de discrepância que permite a interpelação de um

sempre-já sujeito em sujeito -, que corresponde ao *sempre-já-aí* da interpelação ideológica que impõe à *realidade* o seu *sentido* sob a forma da universalidade.

Cumpra apontar, finalmente, as considerações de Pêcheux acerca dos *esquecimentos*, entendidos como acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito: o sujeito se constitui pelo *esquecimento* daquilo que o determina. Segundo Pêcheux, são dois os esquecimentos que afetam o sujeito do discurso e propiciam que ele crie uma realidade discursiva ilusória. Pelo primeiro esquecimento, o sujeito se coloca como fonte exclusiva do sentido do seu discurso, institui *a ilusão de ser um*, origem do que diz, pois suprime inconscientemente qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva, apaga o fato de que os sentidos não se originam dele. Assim, o primeiro esquecimento, ao ocultar o processo pelo qual a seqüência discursiva é produzida, cria a ilusão de que o sujeito precede o discurso e está na origem do sentido, quando, ao contrário, o sujeito é constituído pelo discurso.

Afetado pelo segundo esquecimento, o sujeito tem a ilusão da transparência do sentido. Funcionando pré-conscientemente, esse esquecimento é o local dos processos enunciativos, ali onde o sujeito do discurso, no interior da formação discursiva que o domina, opera seleções lingüísticas e elege formas e seqüências que se encontram em relação de paráfrase e “esquece” outras, oculta-as. Pelo segundo esquecimento, o sujeito do discurso tem a ilusão de que o que diz tem apenas um significado, de que todo interlocutor irá captar suas intenções e suas mensagens. Esquece-se o sujeito do discurso de que todo discurso se caracteriza pela retomada do já-dito, de que a originalidade de seu discurso se encontraria na especificidade de sua situação de enunciação, ou seja, para utilizarmos a terminologia de Foucault (1969/1995), nas novas condições de produção.

Conforme explicita Coracini (1995:27), o sujeito do discurso

esquece-se de que enquanto sujeito, aparentemente uno, se caracteriza pela dispersão de outros sujeitos e, por isso mesmo, não tem controle total sobre seus atos e suas atitudes. Esquece-se, ainda, de que não tem o controle (sempre a nível consciente) da linguagem, e, conseqüentemente, do significado, deixando resvalar significados indesejáveis ou considerados como tal. Trata-se, assim, de um recalque de natureza inconsciente, no sentido de que a ideologia é constitutivamente inconsciente de si mesma (cf. Pêcheux & Fuchs, 1975:21).

Segundo Teixeira (1997:70), para Pêcheux, o caráter material do sentido, mascarado por sua evidência transparente para o sujeito, depende constitutivamente do sentido das formações ideológicas. Assim a autora resume as duas teses postuladas por Pêcheux (1988) para especificar essa dependência:

1. O "sentido" não existe "em si mesmo", isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

2. Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas, ou seja, esse "algo que fala" antes, em outro lugar e independentemente, sob a dominação das formações ideológicas, não é imediatamente visível na superfície do que é dito.

Portanto, as formações ideológicas, conjuntos complexos de atitudes e representações que não podem ser entendidas do ponto de vista individual, nem universal, estando ligadas num certo nível às posições de classe em conflito umas com as outras (Haroche et al., 1971), determinam os sentidos possíveis de suas formações discursivas que, em contrapartida, articulam o discurso e suas condições de produção.

Para o nosso trabalho, as considerações de Pêcheux acerca da interpelação dos indivíduos pela ideologia em sujeitos do discurso tem

implicações sobre os modos pelos quais podemos interpretar a constituição dos sujeitos-enunciadores do discurso por nós analisado, enquanto sujeitos inseridos em uma formação ideológica neoliberal que fornece a cada sujeito a sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações aceitas. Esses sujeitos interpelados pela ideologia neoliberal, como todos os sujeitos do discurso, tendem a “esquecer” o processo de sua interpelação e realizam a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso, isto é, dos elementos dos pré-construídos, do que remete a uma construção externa, anterior, independente daquilo que é construído na superficialidade do discurso, no intradiscurso.

É necessário, então, apontar para o duplo jogo que a(s) ideologia(s) operam nos sujeitos dos discursos. Façamos uso das palavras de Haroche, Henry & Pêcheux (1971:86):

as ideologias, ao mesmo tempo em que são o indício de um problema real, ocultam estes problemas, deslocam-nos e reconstituem no imaginário soluções mais ou menos falsas para esses problemas reais. Têm, portanto, simultaneamente, uma função de desvelamento e de máscara. Daí a sua eficácia histórica. Esta eficácia se manifesta ainda pela materialidade mesma das ideologias, sua forma: comportamento e linguagens principalmente.

Assim, ao tomarmos a(s) ideologia(s) como o conjunto de idéias que permeiam o olhar que lançamos ao mundo em que vivemos, enquanto membros de determinadas formações discursivas, determinando formas de comportamento e de uso da linguagem (cf. Coracini, 1995:75), estamos considerando que as imagens que construímos acerca de nós próprios, dos outros e da realidade em que nos inserimos são atravessadas pela(s) ideologia(s) do momento histórico-social em que nos situamos. Enquanto indivíduos inseridos em determinadas formações discursivas, isto é,

nos conjuntos de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 1969/1995:136),

somos perpassados pela(s) ideologia(s).

Cumpramos melhor explicitar aqui o que entendemos por formações discursivas. O conceito de formações discursivas, conforme já apontamos, foi formulado por Foucault, especificamente em suas considerações na obra "Arqueologia do Saber", que foi publicada, pela primeira vez em 1969. Foucault (1969/1995:35-45) discute as formações discursivas, acabando por defini-las como sistemas de dispersão em que se pode definir uma regularidade, ou seja, uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações e que determinam relações entre enunciados. Nas palavras de Rouanet (1971:107), em sua leitura da referida obra de Foucault, a formação discursiva é *mais que um sistema de objetos, conceitos e temas: um feixe dinâmico de interações, acionadas por uma prática discursiva*. A partir dessa conceituação de formação discursiva, entendemos como Orlandi & Guimarães (1988:21) se permitem apontar que a formação discursiva determina o que pode e deve ser dito numa dada formação ideológica. Segundo os autores, a formação discursiva na qual são produzidos os enunciados é que lhes dá sentido e que interpela os indivíduos em sujeitos de seus discursos. Portanto, é na formação discursiva que o sujeito adquire sua identidade, pois é aí que ele se reconhece em sua relação consigo mesmo e com os outros⁴.

Se o discurso se dá no interior de formações ideológicas (cf. Orlandi & Guimarães, op. cit.:32) e o sujeito é social e historicamente constituído (cf. Coracini, 1991b:338), então, iremos encontrar nos enunciados as marcas das

⁴ Encontramos considerações semelhantes acerca das relações entre discurso, sujeito e ideologia nos trabalhos de Maingueneau (1976) e Coracini (1994), que nos furtamos de aqui de comentar em detalhe.

formações ideológicas e discursivas que são constitutivas do discurso. Considerado de tal perspectiva, o discurso integra o sujeito no funcionamento dos enunciados que têm suas condições de possibilidade articuladas sobre formações ideológicas e, portanto, *o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres* (Orlandi, 1988/1993:19).

Assim, uma vez que pretendemos trabalhar tendo como ponto de partida o próprio discurso, será necessário desvelar suas condições de produção: interlocutores, situação, contexto histórico-social, ideológico, conforme Pêcheux (1969). Entendendo que todo falante e todo ouvinte são social e historicamente constituídos e que isso faz parte da significação, deveremos levar em conta o lugar, enquanto espaço de representações sociais, de onde eles falam, pois aí se estabelece a relação de forças no discurso. Deveremos, também, levar em consideração que todo discurso nasce em outro e aponta para outro (Foucault, 1971/1996) e que, assim, devemos analisá-lo enquanto inserido em um *continuum*.

E já que faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor, mecanismo de antecipação que regula a possibilidade de respostas e, portanto, dirige a argumentação, através dos efeitos de sentido que são construídos no e pelo discurso, é preciso tomar tal mecanismo como objeto de análise. Esses elementos, essa exterioridade, essa história compõem as condições de produção do discurso e serão objeto de nossa consideração ao nos determos na análise de nosso *corpus* de pesquisa.

Pretendemos, pois, buscar analisar no discurso da avaliação (aqui entendido como discurso parcelar) a maneira pela qual os objetos são constituídos, os sujeitos se colocam, e os objetos se formam (Foucault, 1971/1996:25). Segundo Pêcheux (1988/1990:20), o confronto discursivo sobre

a denominação do acontecimento (lembremo-nos de que estamos tomando discurso como acontecimento) começa bem antes de sua ocorrência, por meio de um imenso trabalho de reformulações, tendendo a prefigurar discursivamente o acontecimento e dar-lhe forma e figura na esperança de apressar sua vinda ou de impedi-la, e acaba por dar lugar ao acontecimento em si, à novidade. Segundo o autor (op. cit.:20), *esta novidade não tira a opacidade do acontecimento, inscrita no jogo oblíquo de suas denominações: os enunciados*, pois os enunciados podem remeter ao mesmo fato, mas não construir as mesmas significações. Assim, Pêcheux (1969) considera que, ao analisar um discurso, devemos referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir do estudo de suas condições de produção.

Nessa perspectiva, Orlandi e Guimarães (1988:17) afirmam que o discurso é caracterizado por uma dupla dispersão. Por um lado, nele se entrecruzam vários discursos e, por outro, as várias posições que o sujeito ocupa. Portanto, o discurso é intrinsecamente heterogêneo. Assim, a partir de uma perspectiva discursiva, os enunciados podem marcar diferentes posições do sujeito no texto, de forma que pode haver enunciados de formações discursivas diferentes em cada discurso efetivo e, por conseguinte, do ponto de vista da ideologia, a constituição do texto não é homogênea. Entretanto, Orlandi & Guimarães (op.cit., 23) apontam que, *como há a vocação totalizante do sujeito (autor), estabelece-se uma relação de dominância de uma formação discursiva sobre as outras na constituição do texto*. Uma análise do discurso irá requerer, então, a explicitação da exterioridade constitutiva do discurso de modo a "recuperar" o sujeito.

Nesse mesmo sentido, Authier-Revuz (1990:26-28) aponta para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso como um objeto de estudo, a partir de trabalhos que tomam o discurso como produto de

interdiscursos, e de uma abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan.

O trabalho de Authier-Revuz (op.cit.), em que a autora analisa com detalhes as formas de heterogeneidade mostrada, ou seja, as formas de heterogeneidade efetivamente marcadas no discurso, aponta que tais formas manifestam, sob a forma da denegação, um desconhecimento protetor da heterogeneidade constitutiva. Uma vez que *toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este "é mais falado do que fala"*, o sujeito não é mais entendido como portador de um sentido, mas o sentido encontra-se exterior ao sujeito, como condição constitutiva de sua existência. Assim, *as palavras são, sempre e inevitavelmente, "as palavras dos outros"*, ou seja:

Nenhuma palavra é "neutra", mas inevitavelmente "carregada", "ocupada", "habitada", "atravessada" pelos discursos nos quais "viveu sua existência socialmente sustentada".

A análise do processo de produção de sentidos deve, então, focalizar o "centro" exterior constitutivo, aquele do já-dito, com o que se tece a trama do discurso. Portanto, discurso é assumido como produto do interdiscurso.

Segundo Authier-Revuz (op.cit.: 27-29), encarado sob uma perspectiva do dialogismo do círculo de Bakhtin, o sujeito ignora a maquinaria estrutural que regula a produção do discurso de seu exterior e, apesar de não ser mais que o suporte e o efeito de seu discurso, acredita ilusoriamente que é sua fonte.

Por outro lado, a partir da teoria psicanalítica do inconsciente, o sujeito é entendido como dividido e sua fala, fundamentalmente heterogênea. Nas palavras da autora:

Esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à

linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado... pouco importa a palavra desde que longe do desdobramento do sujeito ou da divisão como efeito do seu encontro com o mundo exterior, divisão que se poderia tentar apagar por um trabalho de restauração da unidade da pessoa, mantido o caráter estrutural constitutivo da clivagem pelo sujeito.

A autora (op.cit.:28-29) aponta que a exterioridade está no interior do sujeito e que o Outro está constitutivamente no sujeito e no seu discurso: heterogeneidade constitutiva do discurso.

Já a heterogeneidade mostrada remete, no entender da autora (op. cit.:32-33), a processos reais de representação, num discurso, de sua constituição. Isto é, sujeito e discurso se delimitam na pluralidade dos outros e afirmam a figura de um enunciador que é exterior ao seu discurso.

Portanto, à heterogeneidade constitutiva (*"isso fala"*) se responde através da heterogeneidade mostrada (*"como diz o outro"*, *"se eu posso dizer"*), e essas duas ordens de realidade são irreduzíveis mas articuláveis e até mesmo, necessariamente, solidárias. Authier-Revuz (op.cit.:34) afirma que as diversas formas da heterogeneidade mostrada em sua relação com a heterogeneidade constitutiva remetem ao corpo do discurso e à identidade do sujeito. No discurso, o sujeito cindido, descentrado busca apagar, homogeneizar tal heterogeneidade de forma a evitar a dissensão.

Ao proceder à análise de nosso *corpus* de pesquisa, estaremos enfocando as estratégias utilizadas no discurso da avaliação para a homogeneização dos sentidos, de forma a criar o consenso. Portanto, entendemos o discurso da avaliação como *processo em que o lingüístico e o social se articulam, objeto ao mesmo tempo social e histórico onde se confrontam sujeito e sistema* (Coracini, 1991b: 338). Isso porque tal concepção nos remete ao fato de que todo

discurso é uma prática que resulta de um conjunto de determinações reguladas em um dado momento histórico, sendo que essas regulações são efetuadas por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas e não discursivas (cf. Coracini, 1994:1). A concepção de discurso que estamos adotando implica, conforme explicita Coracini (1991b:338), o entendimento de *linguagem enquanto trabalho, atividade, processo de produção do sentido, numa dada formação discursiva, em dadas condições histórico-político-sociais*. Essa concepção permite-nos incorporar, por conseguinte, a exterioridade como constituinte da própria linguagem, aponta a autora.

Portanto, entendemos que a relação entre linguagem e exterioridade é constitutiva, o que nos permite alocar nosso trabalho no quadro daqueles que visam à Análise do Discurso, pois estaremos tomando o discurso e o sujeito como constitutivamente heterogêneos e constitutivamente ideológicos. Em outras palavras, consideramos, a exemplo de Coracini (1994:1), que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O sujeito do discurso da avaliação, objeto de nossa análise, é, portanto, *um ser marcado sócio-historicamente, pertencendo a uma dada formação discursiva que, por sua vez, decorre de uma formação ideológica* (Coracini, 1991b:338).

Tal concepção toma o discurso, a um só tempo, como estrutura e acontecimento (Pêcheux, 1988/1990), como desenrolar de conflitos, e é nela que iremos nos embasar para proceder à análise de nosso *corpus* de pesquisa, análise que pretende,

a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, ir em direção de suas condições externas de possibilidade, em direção ao que dá lugar à série aleatória de seus acontecimentos (Foucault, 1971/1996:18).

2. Discurso e Poder-Saber

Estamos considerando a concepção de ideologia de Foucault (cf. Lecourt, 1971:59), segundo a qual a ideologia é pensada sob a categoria do "saber", como sistema de relações estruturado hierarquicamente e investido em práticas e, segundo a qual, a ideologia é uma instância de toda formação social. Foucault (1979/1993), ao focalizar a ideologia a partir das relações de poder-saber, isto é, dos efeitos de verdade que são produzidos no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos, permite-nos considerar a ideologia em seu funcionamento no jogo discursivo em que se travam as pequenas e cotidianas batalhas pelo poder-saber.

Foucault (op. cit.) considera que a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Assim, considerando que a verdade não existe fora do poder ou sem poder, desenvolve a noção de regime de verdade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979/1993:12).

Gore (1994:10), ao considerar a "política da verdade" na educação, aponta que os discursos baseados na psicologia e vinculados a noções particulares de ciência têm sido mais prontamente aceitos que outros tipos de discurso; que a razão científica tem sido o principal meio de sanção desses discursos e que as técnicas empíricas têm sido prioritariamente utilizadas para a

produção da verdade e que se tem concedido um *status* profissional, científico e intelectual àqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdade.

Devemos, então, atentar para o fato de que o discurso da avaliação educacional, enquanto constitutivamente ideológico, enquanto fato social produzido por formas históricas determinadas das relações sociais, é coerente e racional porque está permeado por silêncios que são responsáveis pela sua coerência. Assim, o discurso da avaliação educacional é coerente porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Não pode dizer, por exemplo, que o professor, embora muitas vezes não esteja capacitado a julgar a produção lingüística do aluno em língua estrangeira porque não domina suficientemente os procedimentos avaliativos necessários a um julgamento justo a que o aluno tem direito, é credenciado a fazê-lo por uma política educacional que a um só tempo prega uma educação democrática, de compartilhamento de responsabilidades, e reconhece, no diploma que o professor possui, o credenciamento para o exercício do poder de avaliar e, assim, de produzir verdades acerca de seus alunos. O discurso educacional, ao atribuir ao professor, e somente a ele, o papel de avaliador, empresta-lhe a chancela de possuidor de todo o conhecimento necessário para fazê-lo, negando a possibilidade de compartilhamento de responsabilidades, e vê refletida, em um pedaço de papel, que é produto seu, a imagem do conhecimento.

Assim, o discurso da avaliação remete às micropráticas discursivas que caracterizam os atos de ensino e que são reveladoras, entre outras coisas, das relações de poder-saber (Foucault, 1979/1993:142) que são constitutivas dos contextos educacionais. Assim sendo, a prática pedagógica pode assumir, mesmo dentro de uma pedagogia tida como "libertadora", caráter de forma de governo, estruturação do campo possível de ação de outros (cf. Foucault, 1983/1995:244). Tal possibilidade se deve ao fato de que as instituições educacionais

são lugares propícios às proibições, aos interditos, às exclusões, perpassadas que são por discursos disciplinares. Segundo Gore (op. cit.:13), *o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes (...) com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem*. Tomados por tal prisma, podemos afirmar que os atos avaliativos de ensino são lugares em que as relações de poder-saber se revelam mais claramente, especialmente em se tratando de entrevistas orais conduzidas com o objetivo de avaliar a competência lingüística dos aprendizes em inglês como língua estrangeira. Em tais contextos, em que os interagentes se defrontam face-a-face, o poder não se pode esconder e tanto professor quanto aluno se sentem ameaçados.

Foucault (1983/1995:242) considera que o que caracteriza o “poder” é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos ou entre grupos. Assim, se falamos do poder das leis, das instituições e das ideologias, de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que alguns exercem poder sobre outros, isto é, o termo “poder” designa relações de parceria, entendida como um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras. Entendendo, então, que exercer o poder é *estruturar o campo possível de ação de outros* e, ainda, que *comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre outras pessoas*, Foucault (op.cit.:240) aponta que relações de poder, relações de comunicação e capacidades objetivas não devem ser confundidas⁵. Em seu entender, no entanto, não se trata de domínios separados, mas de tipos de relações que estão sempre imbricados uns nos outros, apoiando-se

⁵ Foucault (1983/1995:240-1) diz que se trata de capacidades objetivas quando o exercício de poder remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais, poder que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las. Já as relações de comunicação, afirma o autor, transmitem uma informação através de uma língua, de um sistema de signos ou de qualquer outro meio simbólico e, apesar de comunicar ser sempre uma forma de agir sobre o outro, a produção e a circulação de elementos significantes podem ter por consequência ou por objetivo efeitos de poder que não são simplesmente um aspecto destas.

reciprocamente e servindo-se mutuamente de instrumento. A aplicação de capacidades objetivas, segundo o autor, implica relações de comunicação e liga-se a relações de poder, do mesmo modo que relações de comunicação implicam atividades finalizadas e induzem efeitos de poder já que modificam o campo de informação dos parceiros. Por sua vez, as relações de poder se exercem através da produção e da troca de signos e não são dissociáveis das atividades finalizadas, seja das que permitem o exercício desse poder, seja das que recorrem, para se desdobrarem, a relações de poder.

Dessa perspectiva, podemos afirmar que as instituições educacionais, enquanto instituições transformadoras dos sujeitos histórico-ideológicos, que visam à formação de indivíduos capazes de transformar a realidade sócio-histórica são lugares caracterizados por relações de comunicação, ou melhor dizendo, por relações discursivas que constituem e são constituídas por relações de poder-saber. Estas relações, na instituição educacional, são exercidas em bloco, isto é, nelas, o ajuste das capacidades, os feixes de comunicação e as relações de poder constituem sistemas regulados e concordes, um bloco de capacidade - comunicação - poder. Segundo Foucault (op. cit.:241), em uma instituição escolar,

a atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valor" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).

Para nosso trabalho, que objetiva a análise do discurso da avaliação, essas considerações nos indicam que nossa atenção deverá se voltar para as relações

de poder que podemos perceber na diversidade de seu imbricamento com as capacidades objetivas e as relações de comunicação.

Deacon & Parker (1994:103) afirmam que:

Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação (por parte de administradores, pais e, de forma não menos importante, colegas), que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem. Qual conhecimento é produzido à medida que os professores extraem a verdade ou provocam a ação dos alunos (e vice-versa) depende das relações de poder através das quais os sujeitos são constituídos.

Tal afirmação remete-nos ao objeto de nosso estudo: o discurso da avaliação. Assim é que os atos avaliativos de ensino permitem ao professor extrair a verdade de seus alunos. Especialmente, as entrevistas orais, enquanto estratégias para avaliar o conhecimento de tal verdade, a partir da efetivação de seu discurso, configuram-se como processos de assujeitamento dos sujeitos e de seu saber. Por outro lado, tais processos de assujeitamento têm um caráter extremamente produtivo, pois fazem "falar" os sujeitos. Portanto, as relações de poder que se constituem no discurso da avaliação são, antes de tudo, relações de poder-saber.

Dessa perspectiva foucaultiana é que iremos nos aproximar de nosso objeto de análise. Não consideramos, portanto, o poder como necessariamente repressivo, já que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável (Foucault, 1979/1993:8). Consideramos, então, as formas de "governo", de estruturação do campo possível de ação dos outros. Segundo Foucault (1975/1987:193), as formas modernas de governo revelam uma mudança do poder soberano, que é aberto, visível e localizado, para o poder disciplinar que é exercido por meio de sua invisibilidade que impõe aos que submete um princípio de visibilidade

obrigatória. Enquanto que no poder soberano é o monarca que tem de ser visto, no poder disciplinar são os súditos que têm de ser vistos. A sua visibilidade é que assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém assujeitado o indivíduo disciplinar e que possibilita a internalização do poder disciplinar:

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição (Foucault, 1975/1987:179).

A tese de Foucault acerca da micropolítica do poder, defendida em *Vigiar e Punir* é reelaborada e desenvolvida em *História da Sexualidade* (Vol. I) e seus escritos posteriores, em que Foucault examina as técnicas disciplinares a que denomina “tecnologias de dominação” e “tecnologias do eu”. Preocupado com o poder/saber subjacente e com as condições que permitem e legitimam certas asserções particulares de verdade, isto é, com o que denomina discurso/prática, Foucault aponta que é nos blocos disciplinares que o poder/saber é desenvolvido e exercido de acordo com o saber que é, ele próprio, o produto do exercício de poder, isto é, as relações de poder vêm a existir por causa desse saber e sua existência, por sua vez, tem o saber como um de seus efeitos. As tecnologias de dominação, segundo o autor, agem essencialmente, sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetificados. Ao mesmo tempo, os indivíduos constroem suas identidades, na medida em que aceitam e adotam essas classificações e vemos, então, em funcionamento, as tecnologias do eu. Nos blocos disciplinares, portanto, tecnologias de dominação e tecnologias do eu se conjugam para produzir indivíduos normalizados.

Segundo Foucault (1977:185), o exame, mecanismo disciplinar essencial aos processos pelos quais as relações de poder constituem os professores e os alunos como sujeitos e como objetos, e *que é sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, sujeita aqueles que são percebidos como objetos e objetifica aqueles que são sujeitados*. Assim, os aprendizes são considerados objeto de avaliação e se tornam para o professor e para si próprios o valor que a eles é atribuído.

Cabe apontar que Foucault (1988/1993:96) argumenta que é no discurso que vêm a se articular poder e saber e que, por conseguinte, deve-se admitir

um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.

Assim, em relação aos discursos educacionais, não se pode falar de um discurso dominante e um discurso dominado, mas somente da multiplicidade de elementos discursivos que compõem diferentes estratégias. Isso porque os mecanismos de poder-saber funcionam tanto em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares promulgadas em nome da pedagogia quanto em relação aos próprios argumentos que caracterizam discursos educacionais específicos e, então, se as relações de poder-saber são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, também o deve ser a resistência ao poder (cf. Gore, 1994:14).

Por conseguinte, é indispensável pesquisar todos os espaços e tempos institucionais em que as relações de poder-saber podem se estabelecer, já que os atos de ensino e de aprendizagem não estão circunscritos às salas de aula, permeando, no tempo e no espaço, todo o ambiente educacional escolar. Assim,

o discurso da avaliação é também enunciado nos documentos oficiais, nas salas de reuniões e nos corredores.

Em nosso trabalho, iremos buscar, a partir da análise das condições de produção do discurso da avaliação e da materialidade lingüística dos enunciados que compõem os discursos produzidos pelos diferentes interagentes no processo educacional escolar, os modos como são criados efeitos de verdade que posicionam e constituem administradores, professores e alunos neste contexto. Segundo Wright (1990:84), *o entendimento dos papéis de aprendizes e professores, dentro do contexto da sala de aula em que se desenvolve uma atividade social, serve como mediador entre teoria e prática*, o que podemos tomar como uma indicação de que tal entendimento poderá nos conduzir ao preenchimento das lacunas existentes entre o fazer e o dizer educacionais.

Estamos interessados, em nosso trabalho, nas condições e nos modos pelos quais os enunciadores buscam legitimar seus enunciados, de modo a interditar enunciados e ações a seus interlocutores e de modo a fazê-los produzir enunciados e ações que consideram válidos e verdadeiros, ou seja, as estratégias que são utilizadas no discurso da avaliação para produzir ação. Assim, estamos de acordo com Perelman (1982:11) no que diz respeito ao objetivo da argumentação:

A argumentação visa a agir sobre uma audiência, a modificar as disposições e convicções de uma audiência através do discurso, e tenta conseguir um encontro de mentes em vez de impor sua vontade através do constrangimento ou condicionamento.

Uma vez que o tema foucaultiano da visibilidade guarda um certo paralelismo com o tema da dizibilidade, entendemos que as formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer. O discurso da avaliação, enquanto mecanismo disciplinar ao mesmo tempo ótico e enunciativo, implica a

utilização de estratégias que legitimem os “regimes de verdade” que busca constituir, regimes esses que pressupõem o surgimento e a consolidação de determinados “jogos de verdade”, ou seja, das relações que se estabelecem entre os enunciados. Dessa forma, aos regimes de verdade correspondem regimes de enunciabilidade, isto é, ao discurso enquanto prática sócio-historicamente constituída corresponde uma “gramática” cujo funcionamento é regido pelos modos pelos quais um enunciado se relaciona com outros enunciados, pelas diferentes posições discursivas - que literalmente constroem os sujeitos e, na mesma operação, atribuem a eles um lugar discursivo -, e pelas suas condições de possibilidade. Assim, há de se considerar que o discurso da avaliação deve ser abordado do ponto de vista das relações de poder que constituem e são constituídas no e pelo discurso, no ponto em que se defrontam os enunciadores.

É necessário, então, discutir, especificamente, as condições de produção que propiciam o emaranhado de relações que envolvem a distribuição de poder e o controle social dentro das instituições educacionais, uma vez que são elas que irão determinar as decisões e escolhas que se referem ao corpo de conhecimentos e práticas que compõem a organização cotidiana de atividades de uma disciplina. Nas palavras de Bernstein (1986:149):

A maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social.

Portanto, uma análise do discurso da avaliação deverá partir de uma análise de suas condições de produção, pois elas irão determinar o dizer e o fazer da avaliação.

Segundo Leite & Cunha (1994), em um currículo em que os códigos educacionais (matrizes de princípios sociais inerentes à forma de transmissão de

conhecimento) são distribuídos em estrutura de coleção, o conhecimento está organizado para um ensino em profundidade vertical onde a especialização vai aumentando à medida que o indivíduo avança na escolarização. Como os conteúdos mantêm relações fechadas entre si, é exigido do aluno um longo período de iniciação e o "mistério" do assunto é revelado muito tarde, de forma que o conhecimento é propriedade privada daqueles que o "professam" e que são, portanto, detentores de um capital cultural, do saber, do poder. Nesse tipo de currículo, a avaliação - um dos sistemas de mensagem utilizado para veicular o conhecimento -

ensina a subserviência e a passividade do aluno frente ao conhecimento; cria o "habitus" da submissão⁶; fomenta a ideologia do individualismo; toda atividade grupal é avaliada de forma individual. Dividir para reinar é a lógica - os alunos se colocam em diferentes escalas e aprendem a lutar para estar sempre acima dos outros (Leite & Cunha, 1994:7).

Por outro lado, Bernstein (1988:24) diz que a avaliação introduz as relações de mercado no sistema de aprendizagem, afirmação com a qual Etges (1983:52) concorda, ao apontar que o trabalho do aluno tem valor de troca e seu produto é regulado e valorizado por outra(s) pessoa(s). Assim sendo, estabelecem-se hierarquias que em muito se assemelham àquelas encontradas nas instituições econômicas. Basta refletir sobre o papel da nota e do conceito no sistema educacional, sobre a classificação dos alunos em bons e maus aprendizes para concluirmos que a sala de aula tem características de mercado de valores.

Já em um currículo em que os códigos educacionais são distribuídos em uma estrutura de integração, as questões básicas de transmissão de conhecimento dizem respeito a tarefas partilhadas por diferentes professores, modos de

⁶ O *habitus* escolar pode ser definido como o conjunto de disposições face à escola e às tarefas escolares que, enquanto princípios determinantes da relação com a aprendizagem escolar, têm boa probabilidade de exercer efeitos ao longo de toda a carreira escolar (Bourdieu, 1991).

conhecer, teoria auto-reguladora e promoção do ensino em profundidade. Segundo Leite e Cunha (1994:8), nessa circunstância, evidencia-se

maior expansão das diferenças entre professores e alunos tanto na seleção do conhecimento considerado válido quanto na sua realização através da avaliação. A avaliação adquirirá cada vez mais uma dimensão valorativa, integradora e emancipatória.

Saul (1991) sugere que a prática dessa avaliação envolve mudanças do poder e princípios de controle.

No entanto, o currículo estruturado com vistas à integração só existiria no nível ideológico e em algumas tentativas isoladas pois, no tocante à avaliação, esse tipo de currículo pressupõe a adoção de critérios múltiplos para favorecer e valorizar as diferentes possibilidades dos alunos. Em outras palavras, o trabalho nas instituições escolares seria entendido como tarefa educacional compartilhada, o que pressuporia o afloramento de condições de produção de uma ideologia e de uma prática pedagógica em que as relações de poder e os princípios de controle de sala de aula seriam fruto de relações dialógicas bem menos simétricas⁷. Portanto, é possível observar, em instituições que entendem que seus currículos fundamentam-se em uma estrutura de integração, uma grande discrepância entre o dizer e o fazer pedagógicos, especialmente quando se trata da avaliação.

Devemos salientar que entendemos que o ato de avaliar parece ser, dentre as obrigações do professor, aquele que, "a priori", apresenta predisposição a ser local de luta, revolta, resistência, conflito, já que o professor dele não pode se

⁷ O conceito de simetria que estamos utilizando é aquele proposto por Foucault (1979/1993:221-222): dois termos estão em relação de simetria quando a proporção entre a força exercida por A e aquela recebida por B se mantém a mesma e corresponde ao que a estrutura social espera, enquanto parte do imaginário discursivo. Estamos, assim, considerando que as relações são simétricas apesar de desiguais em termos de exercícios de poder.

eximir e uma vez que o ato de avaliar não permite o compartilhamento de responsabilidades, ao menos em nível institucional. Ademais, as relações de poder que aí se estabelecem perdem parcialmente sua possibilidade de opacificação, pois deste lugar o professor "fala" para vigiar e punir com maior rigor. No caso específico das entrevistas orais que, podemos afirmar a partir de Veiga-Neto (1994:236), são mecanismos disciplinares menos "científicos" do que as provas escritas porque menos "objetivos", configuram-se relações de sobre-poder, pois deste lugar o professor fala como juiz a proferir a sentença e o aluno como réu a admitir sua culpa, no conflito pela verdade, pelo saber, pelo conhecimento⁸.

Por outro lado, se considerarmos que é a instituição, no exercício de seu poder enquanto contratadora de serviços e reguladora de procedimentos, que formaliza, através dos documentos que emite, a ideologia subjacente à avaliação e, mesmo, os rituais de avaliação, podemos afirmar que o pertencimento do professor à instituição está condicionado ao reconhecimento de suas verdades e à aceitação de suas regras, que devem ser explicitados nos enunciados dos sujeitos falantes - os professores (Foucault, 1971/1996:42). Para utilizar a terminologia de Kerbrat-Orecchioni (1977), a verdade do professor (R-verdade/ verdade para o receptor) deve ser necessariamente a verdade da Instituição (L-verdade/ verdade para o locutor).

A instituição de ensino, então, busca configurar um grupo doutrinário, através de seus vários discursos. Dessa forma, no contexto de nossa pesquisa, como teremos oportunidade de apontar com maior detalhe mais adiante, o Projeto Pedagógico Institucional assume um caráter "doutrinário", pois *liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros* (Foucault, op. cit.:43). Ademais, em contrapartida, o caráter

⁸ Discutimos essa questão, com detalhamento, na Parte IV, Capítulo II, desta tese.

"doutrinário" de que se reveste tal projeto, serve-se *de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros* (Foucault, op. cit.:43).

Portanto, para assegurar seu pertencimento à instituição e a continuidade mesma deste pertencimento, o professor deve se apropriar do discurso institucional. Deste modo, verifica-se que procedimentos de sujeição do discurso atuam decisivamente sobre o professor. Foucault (op.cit.:44) aponta nesta direção:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Não é de causar estranheza, então, que o ensino ministrado em tais instituições tenha tendido a assumir um caráter extremamente reprodutivista e acrítico, que revela a face negativa do poder, isto apesar de todo o desejo de uma abordagem do processo ensino/ aprendizagem como construção coletiva do conhecimento.

No entanto, cabe lembrar que, conforme afirma Severino (1986:51),

os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido da transformação da realidade social.

Sendo assim, segundo Campos (1993:9),

os problemas da educação só podem ser compreendidos quando contextualizados historicamente, pois que ela se insere numa sociedade

concreta, configurando-se como uma prática dessa sociedade e, portanto, integrando suas contradições.

Encontra-se, aí, a força positiva e criativa do poder, pois trava-se um embate, às vezes silenciado pelos detentores do poder, entre os interagentes do processo educacional, mas que, inevitavelmente consubstanciado nos dizeres e nos fazeres dos sujeitos nos contextos escolares e não-escolares, acaba por dar lugar, a partir de suas contradições, a condições de produção de formações discursivas que poderíamos considerar, senão novas, ao menos "renovadas". Devemos enfatizar, assim, que nosso comprometimento é com o desvendar da rede de relações de poder que dão forma e lugar a tais forças contraditórias.

Assim, estaremos abordando o discurso da avaliação como um jogo institucionalizado, em que os jogadores (administradores, professores e alunos) estão submetidos a regras que constituem objeto de um contrato, explícito ou não, entre eles (cf. Lyotard, 1979/1989:17) e em que cada jogador (conscientemente ou não) busca, através de estratégias retórico-argumentativas, tornar legítimos seus enunciados, de modo a garantir a estabilidade da distribuição dos exercícios de poder. Assim, entendemos que, para buscar compreender os modos como, através da linguagem, são colocados em funcionamento efeitos de sentido e efeitos de poder, um ponto de partida possível é analisar as estratégias discursivas que são colocadas em operação no jogo discursivo. Isso porque há uma exigência de legitimação inerente ao poder e que permite que princípios, noções e conceitos de uma determinada ideologia sejam colocados em operação em dadas circunstâncias, com maior ou menor efetividade. Podemos, então, dizer que tal exigência de legitimação é inerente ao discurso da avaliação, pois, tratando-se de um discurso eminentemente axiológico e, portanto, mais claramente subjetivo, o reconhecimento de seu valor de verdade pelos enunciatários, a sua legitimação, está a depender da eficiência

das estratégias argumentativas que são colocadas em funcionamento no curso da atualização de seus enunciados e do reconhecimento da autoridade instituída e legitimada dos enunciadores.

Conforme afirma Kerbrat-Orecchioni (1977:67-77), a Verdade para o Receptor (R-verdade) está a depender das estratégias de credibilização colocadas em ação pelo Locutor, que podem ser:

- de natureza extraverbal - como os fatores enunciativos que se referem à figura do locutor (mais crível ou menos crível), à figura do receptor (mais crédulo ou menos crédulo) e à situação de enunciação (mais credibilizante ou menos credibilizante);
- de natureza intraverbal - como a natureza dos próprios conteúdos (mais aceitáveis ou menos aceitáveis como verdadeiros), o estatuto das ferramentas lingüísticas que produzem efeitos de real, tais como os modalizadores, e o estatuto lógico do enunciado, tais como os elementos de coesão e coerência;
- de natureza “paraverbal”, como a dicção, a veemência articulatória, os esquemas entoacionais e acentuais, as pontuações gestuais, a mímica.

Assim, segundo a autora (op. cit.:76):

o efeito de verdade pode se originar na estrutura argumentativa do enunciado e/ou em certas propriedades do quadro enunciativo: ele pode se apoiar na realidade empírica, em uma demonstração científica, na existência de um consenso ideológico (o estoque de idéias recebidas e aceitas), na garantia de um sujeito individual “infalível”(...) Ele pode nascer da certeza de um saber ou de uma convicção, que podem ser apresentados como individuais ou coletivos, anônimos ou não, ou ainda, do simples desejo, da parte do receptor da mensagem, de crer nesta verdade...

A partir dessas considerações, podemos afirmar que o discurso da avaliação, em que se encontram entrelaçados, entre outros, o discurso

pedagógico, o discurso jurídico, o discurso econômico- empresarial, o discurso político e o discurso publicitário, conforme iremos apontar mais adiante em nossa análise, caracteriza-se pela utilização de estratégias de legitimação⁹ que, predominantemente, propiciam efeitos de objetividade e neutralidade aos enunciados. Esses efeitos, por sua vez, estão ligados a efeitos de poder, garantindo, assim, através da constituição de “regimes de verdade” acerca da avaliação e dos sujeitos educacionais, a estabilidade dos padrões tradicionais de distribuição do exercício de poder no contexto escolar.

⁹ Em nosso trabalho, não iremos abordar as estratégias de legitimação de natureza paraverbal, cuja análise, certamente não menos importante, pretendemos realizar em um futuro estudo.

CAPÍTULO II

DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

1. O Estado Neoliberal

O período delimitado para nossa pesquisa, do ponto de vista do contexto sócio-político educacional, é momento do advento da Nova Direita¹ à cena política brasileira. A nova configuração do quadro político implicou o surgimento de um projeto neoliberal com efeitos transformadores em todos os setores da vida nacional. Há de se salientar que qualquer processo que vise à obtenção de hegemonia política se baseia em uma radical transformação dos significados, dos conceitos e dos discursos que criam efeitos de sentido e (re)significam as categorias através das quais a realidade pode ser nomeada (cf. Silva, 1996:118).

Para um melhor entendimento das bases do projeto neoliberal, pensamos ser procedente apontar, de forma sintética, algumas das premissas que norteiam o Estado Neoliberal e, para tal, iremos nos apoiar em Torres (1995).

Primeiramente, para o Estado Neoliberal, o melhor Estado é o Estado mínimo. Dessa forma, há uma crescente valorização do privado em detrimento do público, já que as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas em contraposição à eficiência, efetividade, produtividade do setor privado que, por sua natureza menos burocrática, responde de forma mais rápida às transformações do mundo

¹ Conforme Silva (1996:99-117).

moderno. Assim, manifesta-se uma total confiança na eficiência da competição, base do mercado livre.

Em decorrência, o Estado Neoliberal apóia as demandas do mundo de negócios, o que implica uma mudança de clientela e as políticas de solidarização passam a ser dirigidas tanto para os mais pobres (como no modelo de Estado de Bem-Estar Social em que o Estado exercia um mandato de pacto social entre trabalho e capital), quanto para os setores médios e as classes dominantes, revelando uma contradição interna em seu projeto que tem como princípio a oposição ao protecionismo. Em realidade, o que ocorre é uma dispersão das práticas protecionistas, com ênfase naquelas dirigidas a projetos que atendam os interesses do mundo dos negócios. Em consequência, o Estado Neoliberal não abandona os mecanismos de disciplina e coerção ou as estratégias políticas para obtenção de consenso. O que ocorre é que sua atuação dirige-se, de forma crescente, a alvos específicos que se encontram preferencialmente ligados aos patamares mais baixos da pirâmide social.

Finalmente, o Estado Neoliberal se funda na globalização do capitalismo. Assim como nos modelos neoconservadores, os modelos neoliberais enfatizam a autonomia individual no sentido de um individualismo possessivo ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, salientam as obrigações públicas de todos os cidadãos. O modelo neoliberal também se revela contraditório, pois busca conciliar as preferências concebidas individualmente com a seleção de alternativas de política pública que remetem à escolha pública social racional. A dificuldade de consecução desta meta reside no fato de que ela só pode ser atingida na presença de um contexto político-cultural altamente estável, maduro, racional e consensual, que, certamente, não se revela no cotidiano da realidade brasileira.

É necessário apontar que o projeto neoliberal implica o funcionamento fluido e flexível das relações de poder, uma vez que funda sua atuação nas premissas acima apontadas, quais sejam:

- a defesa do Estado mínimo, que valoriza o individualismo possessivo mas busca conciliá-lo com o interesse público;
- a valorização do mercado, que fundamenta um protecionismo seletivo em função do poder diferencial da clientela e pressupõe o funcionamento de mecanismos disciplinares para a obtenção do consenso junto às classes menos favorecidas e
- a globalização do capitalismo, que enfatiza a produtividade do trabalho.

As redes de poder, então, multiplicam-se e os mecanismos de tomada de decisão se entrelaçam, ao contrário do que caracterizava a organização do sistema capitalista tradicional em que a pirâmide de poder era estática e os mecanismos de tomada de decisão bastante fixos. Nesse sentido, ao contrário do que apregoa, o projeto neoliberal exige o exacerbamento dos exercícios de poderes em rede e multiplica os mecanismos disciplinares para a obtenção do consenso, ou seja, para buscar garantir a sua hegemonia.

2. O Projeto Neoliberal e a Política Educacional da Qualidade

No campo educacional, o projeto neoliberal apresentou-se como meio de superação minimamente intervencionista da “crise da educação”, que tem sido constantemente reinscrita e reescrita nas metanarrativas educacionais. Na perspectiva neoliberal, a crise da educação é diagnosticada a partir da constatação da inadequação da formação escolar para uma atuação eficiente, isto é, competitiva, no mercado global.

Segundo Apple (1995:183), os objetivos da educação estão sendo transformados em consequência da constituição de um bloco de poder em que se combinam a Nova Direita com empresários e com intelectuais neoconservadores. Este bloco de poder visa a garantir condições educacionais que, em seu entender, são necessárias

tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer retornar a um passado romantizado do lar, da família e da escola "ideais".

O projeto neoliberal, que parte da premissa de que a educação, em condições ideais de desenvolvimento, deve responder e se ajustar às demandas e às exigências do mercado, constitui discursos educacionais em que a questão da qualidade é apologeticamente convertida em meta compartilhada, em palavra de ordem mobilizadora. Segundo Enguita (1994:98):

Hoje em dia (o conceito de qualidade) se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. (...)

Assim, a centralidade do lema da qualidade é identificada, no projeto educacional neoliberal brasileiro, com a questão da avaliação, especialmente porque, nos anos oitenta, recrudescem os discursos que apontam as altas taxas de evasão escolar, os maus resultados em comparação com outros países, a queda do nível, a crise da disciplina como ameaças à eficiência que garantiria a inserção do país no mercado global, isto é, à sua competitividade. A excelência, grau máximo da qualidade, passa, então, a ser a principal meta propagada pelo discurso oficial.

Enguita (op.cit:105) salienta que a busca da qualidade, no contexto sócio-histórico atual, remete à seleção, no ponto de chegada. Portanto, qualidade enquanto palavra de ordem neoliberal, enfatiza a diferença e se vincula à competição, ao contrário do que ocorreu nos anos sessenta e setenta, quando o cenário político-educacional enfatizava igualdade de oportunidades, remetendo ao ponto de partida e se vinculando, portanto, à democratização.

Na opinião de Gentili (1994:116),

a retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume a dinâmica que chamaremos "duplo processo de transposição". A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade; a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos.

Esse processo implicou que os critérios, baseados na lógica produtivista e mercantil, utilizados para a avaliação da qualidade no mundo dos negócios passassem a ser utilizados no âmbito educacional. Dessa forma, foram incorporadas às práticas pedagógicas estratégias derivadas de noções tayloristas, tais como o controle de qualidade e a organização do processo produtivo e, dessa forma, em nosso entender, todo o processo educacional passou a se pautar pelos princípios da qualidade como prova e das provas da qualidade.

Uma das operações centrais do projeto neoliberal consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Assim, os problemas educacionais são tratados como técnicos, questões de eficácia/eficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais, e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Conforme aponta Silva (1995:19):

para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas. É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total,

em que o sujeito é concebido como autônomo, racional, participativo e responsável. Em decorrência, a solução das questões educacionais é

deslocada do espaço público, social e político e re-situada no âmbito da iniciativa individual. (...) Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, "qualidade", colocadas como condição de acesso a uma suposta "modernidade", outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição (Silva, op. cit.:14).

Tal quadro político-educacional tem reflexos diretos no interior das instituições escolares e, em especial, nos discursos educacionais sobre a avaliação em que ela assume um papel estratégico, isto porque qualidade enquanto referencial axiológico já pressupõe avaliação. Assim, a avaliação assume caráter instrumental para a garantia da produtividade e da excelência; torna-se, em nosso entender, local privilegiado de ação, já que é a marca concreta da qualidade/falta de qualidade do produto educacional. Se acreditamos, como Enguita (op. cit.:95), que qualidade

se transforma no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum,

somos forçados a reconhecer que os discursos educacionais irão tender a se concentrar cada vez mais na avaliação.²

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, contém vários artigos acerca do tema. No caso da educação superior, cabe destacar a instituição do Exame Nacional de Cursos e a proliferação de discursos que tal medida propiciou nos diversos contextos sociais.

Cabe apontar, então, que nos vemos constrangidos a pressupor que o ideário neoliberal irá encontrar, nas instituições de ensino superior de caráter privado, contexto favorável para a disseminação de seus conceitos, noções e princípios³. Baseamos nossa pressuposição em três principais premissas derivadas da própria natureza dessas instituições:

- sua natureza privada, isto é, empresarial a posiciona no mundo dos negócios;
- sua função de formação de mão-de-obra especializada a posiciona na economia globalizada e na esfera de poder diferencial e
- seu caráter produtivo, no que se refere tanto à produção de conhecimentos quanto à produção de indivíduos disciplinados, a posiciona no mundo do capital cultural.

Importante é notar, porém, que sua natureza não a posiciona favoravelmente no que diz respeito à valorização do setor privado em relação ao setor público. No Brasil, as instituições públicas de ensino superior é que são reconhecidas por sua eficiência e produtividade e, assim, as instituições privadas se defrontam cotidianamente com a necessidade de buscar condições que lhes garantam competir no mercado educacional⁴. De nosso ponto de vista, isso pode se configurar decisivamente como uma condição de produção dos discursos educacionais da qualidade e, em decorrência, da avaliação no contexto das instituições privadas de ensino superior.

³ Cabe deixar claro que, também nas instituições públicas de ensino superior, o ideário neoliberal irá encontrar condições para propagação, como bem o demonstram, por exemplo, a crescente inserção de tais instituições nos programas governamentais de avaliação institucional e a adoção de medidas que visam a garantir o bom desempenho de seus alunos nos Exames Nacionais de Cursos. Entretanto, entendemos que, nas instituições de caráter privado, em que o vínculo econômico direto com alunos e empregados é inerente à sua natureza, tais condições são inegavelmente mais propícias.

⁴ As instituições públicas, por sua vez, necessitam manter a imagem conquistada e, tendo em vista a necessidade de estabelecer parcerias com empresas privadas para o desenvolvimento de projetos, têm de buscar o constante aprimoramento de suas práticas. Assim, também nesse contexto, o discurso neoliberal da qualidade passa a ocupar cada vez mais espaço.

As escolas/empresas se vêem obrigadas a travar cotidianamente batalhas pelo poder, pois, na atual política educacional brasileira constitutivamente neoliberal em que o critério de valoração é a excelência, o reconhecimento meritocrático tem como consequência a alocação de recursos financeiros, o que lhes pode garantir maior espaço no mundo do capital econômico.

Baseando-nos na análise apresentada por Azambuja (1996) acerca do que ocorre no âmbito empresarial em geral, podemos afirmar que, na instituição educacional de cunho privado, são estabelecidas relações contratuais entre a escola/empresa e o aluno/cliente, entre a escola/empresa e o professor/empregado e entre a escola/empresa e o mercado de trabalho/cliente, que exigem a garantia da qualidade, ou, para sermos mais incisivos, que exigem a geração de confiança na qualidade.

A instituição escolar de cunho privado, inserida no mercado dos bens educacionais em que a concorrência pelo aluno/cliente e pelo mercado de trabalho/cliente ocorre tanto com suas iguais quanto com instituições de ensino público, enfrenta, por conseguinte, a tarefa de assegurar o aporte de recursos financeiros de que tem necessidade para se manter. Tais recursos só podem advir do faturamento da escola/empresa, o que depende, então, da venda de seus serviços educacionais (cursos) e de seus bens educacionais (alunos). Para isso, ela terá de atrair e manter clientes (alunos e mercado de trabalho), em um volume de negócios compatível com a dimensão da própria empresa. Essa tarefa pode se tornar extremamente difícil, a depender de quão numerosos, competentes e agressivos sejam seus competidores.

Do ponto de vista empresarial, a única fórmula segura para sobreviver e prosperar frente à concorrência é obter, ao longo do tempo, a contínua preferência dos clientes, ou seja, não perder clientes antigos e conquistar sempre clientes novos. Para isso, os produtos (serviços e bens) da empresa têm de

satisfazer a esses clientes. E a escola/empresa só será competitiva se seus produtos forem mais satisfatórios que os de seus concorrentes, o que, em situações de grande competição, depende da atenção dispensada a ouvir a “voz” do cliente, interpretá-la e incorporá-la em seu discurso.

De modo a garantir a satisfação do cliente, então, estão associadas as interpretações de “qualidade planejada” (aquela idealizada, projetada, fruto do consenso entre empresa e cliente), “qualidade realizada” (aquela que foi efetivamente gerada, produzida) e “qualidade percebida” (aquela que o cliente captou, percebeu). Esta última é que consagrará ou não a escola/empresa, pois representa, sempre, o julgamento da instituição pelos clientes que, na prática, validam ou não o produto ou serviço recebido.

Em uma visão mais ampla, a sobrevivência da escola/empresa depende também da satisfação de outros conjuntos de pessoas cujas vidas são influenciadas pela instituição, como, por exemplo, seus empregados, cuja insatisfação com os produtos e desempenho da escola/empresa pode gerar dificuldades ao seu funcionamento normal e, dessa forma, comprometer-lhe a sobrevivência.

Em decorrência, mais do que treinar pessoas em rotinas de gerenciamento, operações e verificações, a proposta educacional/empresarial neoliberal deve ser assinalada como sendo a de desenvolver as potencialidades dos indivíduos para a geração de soluções de eventuais problemas ou melhorias na organização, pois a empresa/escola deve estar em processo de contínuo aperfeiçoamento, de modo a assegurar a satisfação do aluno/cliente e do mercado de trabalho/cliente.

Assim, é inevitável que a escola/empresa busque incorporar à sua práxis acadêmico-administrativa princípios da gestão normalizadora da qualidade cujo objetivo final é enunciado em termos da obtenção de resultados efetivos para o

desenvolvimento do ser humano frente ao aumento da competitividade e das aspirações por qualidade. Do ponto de vista do mercado de trabalho/cliente, isso implica uma agenda mínima para os currículos escolares e para a orientação aos professores no cotidiano de suas atividades, em que o seguinte conjunto de características (cf. Horine, Halley & Rubach, 1993:43) seja balizador para a preparação de um novo tipo de cidadão:

- disposição para aprender permanentemente, a fim de ampliar a competência pessoal;
- capacidade de rompimento com velhos paradigmas;
- pensamento sistêmico e holístico;
- busca de criatividade e inovação;
- disposição para trabalhar em grupo, compartilhando objetivos e valores;
- profundo respeito pelo ser humano (relacionamento interpessoal) e preservação do ambiente que o cerca e
- habilidade para usar informações, fatos e dados.

Portanto, a constituição da instituição educacional de cunho privado enquanto empresa configura um quadro em que a escola passa, a partir da década de 80, a produzir discursos em que a qualidade surge como expressão das opções políticas de cunho neoliberal e neoconservador que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo (Silva, 1996:120). Para sermos mais específicos, diríamos que a inscrição da qualidade no discurso educacional da avaliação implica a adoção de modelos circulares de planejamento, execução, verificação e ação, propostos nos sistemas de controle de qualidade adotados na esfera empresarial e que estão baseados nos conceitos de qualidade total, produtividade e competitividade.

Espera-se, assim - e de tal buscaremos evidências confirmatórias em nossa análise -, que a inscrição do projeto neoliberal da qualidade total, da

produtividade e da competitividade no discurso educacional se manifeste na materialidade lingüística, através do afloramento dos princípios⁵ que caracterizam o discurso empresarial neoliberal, que são os seguintes:

- satisfação total dos clientes;
- desenvolvimento de recursos humanos;
- gerência participativa;
- constância de propósitos;
- aperfeiçoamento contínuo;
- gerência de processos;
- delegação de responsabilidades;
- garantia da qualidade;
- disseminação de informações, e
- não-aceitação de erros.

A princípio, podemos apresentar, como indicador do afloramento de tais princípios no discurso educacional sobre avaliação, a instalação, nos últimos anos, na instituição de ensino superior *locus* de nossa pesquisa, de um processo abrangente de planejamento estratégico de gestão acadêmico-administrativa, que se materializa na proliferação de documentos oriundos de seminários, fóruns, grupos de trabalho e reuniões, determinando condições favoráveis a que noções e conceitos da ideologia neoliberal passem a constituir os discursos institucionais, principalmente aqueles produzidos por administradores e professores.

Isso porque, se um dos efeitos da constituição dos discursos institucionais pela ideologia neoliberal é o estabelecimento de uma nova configuração e administração das energias e dos investimentos afetivos, que produzem novas

⁵ Conforme se pode verificar, por exemplo, no primeiro fascículo que compôs a publicação do SEBRAE, intitulada *Qualidade Total*, encartado na *Folha de São Paulo* de 13 de março de 1994.

formas de constituição da identidade pessoal e social, uma das características desta nova configuração e administração das energias e dos investimentos afetivos é que seu objetivo final é buscar a qualidade total que garanta à instituição sua competitividade no mercado educacional. E a base da garantia da qualidade em educação está no planejamento e na sistematização (formalização) dos processos, que se estruturam em documentação escrita, nos moldes do que ocorre nos contextos empresariais.

No contexto da instituição educacional de cunho privado, como é o caso da instituição *locus* de nossa pesquisa, a adoção de modelos empresariais neoliberais surge, então, como uma medida técnico-administrativa, sendo que a reflexão acerca de suas implicações político-ideológicas na área acadêmica não assume a posição central que deveria ocupar nos discursos educacionais. Esta transmutação da questão política da educação e, em particular, da avaliação educacional em questão técnica ressoa nos vários discursos produzidos na instituição, especialmente naqueles produzidos nos níveis superiores (diretores) e nos níveis gerenciais (coordenadores), produzindo relações de poder que são apresentadas ao público consumidor (professores e/ou alunos e/ou mercado de trabalho) como legítimas.

De uma parte, portanto, em nosso entender, o deslocamento da questão política da avaliação para o campo técnico da organização dos processos e estratégias é decorrência da própria constituição da instituição educacional privada, enquanto empresa que mantém contratos de prestação de serviços educacionais com seus alunos, contratos de trabalho com seus professores e convênios econômicos com o mercado de trabalho dos profissionais a cuja formação se dedica. A empresa/escola, para garantir o mercado, para se tornar competitiva, precisa operar a partir do mote empresarial da satisfação total dos clientes:

Uma coisa é conquistar o cliente, outra é mantê-lo com você. O comprometimento com detalhes é a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma organização (Azambuja, 1996:51).

No caso da empresa/escola, o quadro é complexo, pois devemos considerar que há pelo menos dois clientes a satisfazer: o aluno que “compra” o curso/produto educacional e o mercado de trabalho que “compra” o aluno/produto educacional.

De outra parte, tal deslocamento é fruto de sua crescente constituição por uma ideologia neoliberal que inscreve a excelência como valor de competição e, portanto, de sobrevivência no mercado de consumo dos bens educacionais, pois o processo educacional está atrelado aos objetivos de preparação para o mercado de trabalho: os alunos, tomados como índices de qualidade da própria instituição, devem ser melhor preparados para competirem no mercado.

Na gestão empresarial da qualidade, considera-se que o que pode determinar o desaparecimento de uma instituição é o não aproveitamento das oportunidades ou a falta de capacidade de adaptação às freqüentes ameaças à sua sobrevivência e de superação dessas ameaças. Em alguns casos, falta mesmo a percepção da ameaça ou, quando esta é percebida, são menosprezadas as possíveis conseqüências. Muitas das ameaças são sutis e até relativamente imperceptíveis, tais como a falta de qualidade dos processos da empresa e a desmotivação dos empregados. Um outro complicador é a acomodação das empresas que, embaladas pelo sucesso momentâneo, não acreditam na necessidade de mudança.

Em conseqüência, a literatura produzida acerca da Gestão da Qualidade Total aponta ser imprescindível que a instituição envide esforços no sentido de promover o contínuo aperfeiçoamento de seus processos, que busque avançar na gestão da organização em todos os seus aspectos (especialmente os estratégicos,

estruturais, operacionais e comportamentais), empregando, em todos os seus processos e setores, métodos de produção e gerenciamento que primem pela racionalidade e efetividade (cf. Azambuja, 1996).

A tese neoliberal da qualidade é a de que a empresa que tem qualidade, ou seja, aquela que adota, em sua administração, as melhores práticas, produzirá, necessariamente, como regra, produtos de qualidade, pois estes serão consequência da boa gestão empresarial. Portanto, como apontaremos posteriormente, ao procedermos à análise do *corpus* pesquisado, não é de causar estranheza o fato de que, na instituição *locus* de nossa pesquisa, a percepção de ameaças tenha se configurado como condição de produção de um discurso educacional que constitui e é constituído pela noção de que o contínuo aperfeiçoamento, componente de um processo mais amplo de gestão empresarial da qualidade, garante a competitividade da empresa/escola no mercado educacional.

A avaliação educacional que, em última instância, estabelece o valor do aluno/produto, tanto no interior da instituição escolar quanto no mercado de trabalho, passa, então, a ser uma questão central para a garantia da competitividade da empresa/escola e, portanto, uma questão de gestão de qualidade que merece contínuo aperfeiçoamento.

Considerada imprescindível para as relações sociais que se estabelecem e desenvolvem no interior da instituição, a socialização de informações tem ocupado lugar de destaque, dentre as estratégias divisadas para o bom funcionamento institucional. Já que a qualidade total tem como pré-requisito a transparência no fluxo de informações dentro da instituição/empresa, todos devem entender qual é o negócio, a missão, os grandes propósitos e os planos institucionais/empresariais. É indispensável providenciar a disseminação de

informações. É preciso, portanto, estabelecer políticas, fixar diretrizes, determinar procedimentos.

Devemos atentar para o fato de que, face às mudanças sociais e culturais que acompanham o projeto neoliberal, a instituição escolar se constitui como um dos locais privilegiados para o reflexo e a eclosão de uma crise valorativa, pois os atores sócio-educacionais vêm questionadas suas “convicções provisórias”⁶, o que propicia o afloramento de discursos de resistência que, muitas vezes, contrariam os interesses institucionais. Assim, é importante transmitir aos participantes do processo educativo a idéia de missão da instituição/empresa, seus objetivos, produtos e serviços. Para garantir o engajamento de todos, é preciso conseguir, em primeiro lugar, a motivação das pessoas. Essa depende de as pessoas compreenderem que seus objetivos pessoais e os objetivos da empresa são coincidentes e que, portanto, vale a pena o esforço despendido. Por outro lado, os benefícios desse esforço devem ser percebidos na rotina do dia-a-dia e, para tal, as pessoas devem ter à sua disposição o conjunto de ferramentas e técnicas, indispensável para tornar a filosofia da qualidade em ação concreta.

Assistimos, então, à proliferação da documentação de qualidade na instituição *locus* de nossa pesquisa, que remetem aos processos de normalização/normatização empresariais cujo produto final são documentos normativos que devem atender critérios de normas de qualidade do tipo ISO 9000⁷. A sistematização em registros escritos passa a ser um índice da qualidade do processo educacional. A constituição do discurso educacional pelo princípio

⁶ Expressão utilizada por Silva (1986:12) para designar as crenças que subjazem aos objetivos e atividades que os educadores assumem e desempenham e que, por serem sócio-historicamente constituídas, têm caráter mutável.

⁷ Segundo Prazeres (1997:124), a sigla ISO é utilizada mundialmente para denotar a “International Organization for Standardization”, e foi cunhada sobre “isos”, palavra grega que significa “igual”. A série de normas internacionais ISO 9000 e as suas versões mais recentes tratam da gestão e garantia da qualidade e têm sido adotadas em mais de setenta países e implementadas por milhares de fabricantes de produtos e prestadores de serviços dos setores público e privado.

neoliberal da qualidade voltada para o mercado exige a visibilização normalizadora que garante o exercício de poder num bloco disciplinar, organizando o espaço, o tempo e as capacidades dos sujeitos educacionais. Quer-nos parecer, então, que a produção de documentos escritos sobre a avaliação educacional é utilizada como estratégia disciplinar, no entendimento de que a fixação gráfica é a medida adequada para a fixação das relações estabelecidas entre os atores sociais envolvidos no processo educacional.

A escritura surge, nesse âmbito, como estratégia de dominação e de manipulação, pois os documentos normativos se caracterizam pela utilização de estratégias de legitimação que servem, a um só tempo, para estabelecer verdades e, assim, produzir eventos discursivos e não-discursivos e a ocultar determinadas verdades e, dessa forma, impedir acontecimentos e silenciar os sujeitos.

Isso porque, se toda sociedade possui o seu regime de verdade, a instituição escolar, enquanto local em que se estabelecem relações sociais do tipo administrativo-acadêmico, possui a sua “política geral” de verdade (cf. Foucault, 1979/1993:12), sendo necessário garantir que todos os participantes do processo educacional conheçam e (re)produzam as verdades da instituição, de modo a garantir um pertencimento do tipo doutrinal (cf. Foucault, 1971/1996:42). Tal garantia é assegurada através da produção e disseminação de diversos textos que se entrecruzam, produzindo uma malha discursiva que utiliza estratégias argumentativas, de forma a tornar seus enunciados legítimos e dignos de apoio e de modo a fazê-los constituir os discursos produzidos por seus interlocutores, isto é, estabelece-se uma doutrina, pois se realiza *uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam* (Foucault, 1971/1996:43).

É a partir das perspectivas apresentadas nesses capítulos que pretendemos analisar o discurso da avaliação, buscando verificar a sua constituição por

princípios, noções e conceitos característicos da ideologia neoliberal. Assim, teremos em mente que

É a ideologia que fornece (...) evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, (...) “o caráter material do sentido” das palavras e dos enunciados (Pêcheux, 1988: 160).

Partimos, então, da pressuposição de que nosso trabalho se configura em uma empreitada educacional e do entendimento de que, no imaginário social, sempre se espera e, na formação discursiva educacional, sempre se diz que a missão educativa é transformar os sujeitos e realidades, de acordo com as imagens e representações que deles se tem e, portanto, esperamos - e aqui o afirmamos - que seus resultados possam de alguma forma contribuir para tal transformação.

PARTE II

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

A ideologia - entendida, de forma ampla, como mobilização de sentidos a serviço do poder (cf. Thompson, 1995:31) -, opera em todos os contextos da vida cotidiana, sendo que a escola é local privilegiado para o funcionamento das formas de hegemonia. Na escola, campo de contestação em que a luta se trava especialmente através da palavra, a ideologia encontra solo fértil para mobilizar e fixar sentidos que sirvam para o estabelecimento e sustentação de relações de poder. Em outras palavras, entendemos que o sentido pode criar ativamente e instituir exercícios de poder; bem como servir para manter e reproduzir relações de poder através de um contínuo processo discursivo, enquanto prática social. Caracterizando-se por criar e construir a vida social, a ideologia, tomada como força hegemônica, sustenta e reproduz, contesta e transforma as relações de poder sócio-historicamente constituídas, faz funcionar verdades, é geradora de realidades.

Ao nos determos na interpretação dos modos através dos quais a ideologia neoliberal constitui os sujeitos e o conhecimento educacional, inspiramo-nos em Foucault (1979/1993:14), que nos ensina ser necessário *desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento* e que, para tal, é necessário apontar não só o que subjaz aos discursos mas também o que eles silenciam.

Apesar de termos nos limitado à seleção de textos produzidos no período compreendido entre os anos de 1988 a 1995 e de termos, do conjunto de tais

textos, selecionado as amostras que julgamos mais significativas, as condições de produção de nosso *corpus* de pesquisa são bastante amplas e complexas, pois estamos analisando tanto textos orais (transcritos) quanto escritos e que foram produzidos por diferentes atores educacionais. Além disso, é preciso considerar que estamos lidando tanto com textos cujo tema é a avaliação, isto é, com o discurso educacional sobre avaliação, quanto com textos que se referem à operacionalização da prática pedagógica, ou seja, com o discurso pedagógico da avaliação. Assim, selecionamos alguns aspectos que consideramos relevantes para a configuração do quadro geral em que o discurso educacional sobre avaliação e o discurso pedagógico da avaliação que estamos examinando foi produzido. Julgamos que os aspectos selecionados, quais sejam: o significado da instauração de uma política de qualidade no contexto sócio-histórico e as formas estabelecidas pela gestão de qualidade para a produção de eventos discursivos (escritos e orais), podem contribuir para a discussão dos modos pelos quais regimes de verdade acerca da avaliação da aprendizagem são constituídos por princípios, noções e conceitos da ideologia neoliberal.

Uma vez que partimos do conceito de discurso enquanto processo sócio-historicamente constituído, entendemos que só é possível pensar questões educacionais políticas, como acreditamos ser o caso da avaliação, dentro da macrocena sócio-histórica que as constituem. Assim, consideramos imprescindível descrever e comentar o cenário político e o cenário político-educacional. A partir da mesma premissa, julgamos ser necessário examinar a microcena sócio-histórica e, portanto, analisar o cenário institucional amplo e imediato que são condições de produção dos discursos sobre avaliação por nós analisados. É a essas tarefas que nos dedicamos a seguir, nos capítulos que compõem esta parte de nossa tese.

CAPÍTULO I

DA MACROCENA SÓCIO-HISTÓRICA

1. O Cenário Político

Durante o período compreendido por nossa pesquisa, o processo de dilapidação do Estado Brasileiro, iniciado durante o período da ditadura, teve prosseguimento no mandato “democrático” de José Sarney, propiciando clima para que o ideário neoliberal aqui se instalasse. Enquanto que a burguesia criticava duramente o estado, as classes economicamente menos favorecidas apontavam que o Estado de bem-estar havia falhado completamente. O exacerbamento das desigualdades sociais decorrente da má distribuição de renda, o desmonte do sistema público de saúde, a crise da educação e a ineficiência das políticas sociais encontraram no Estado desperdiçador seu bode expiatório. Segundo Sader (1996:36),

ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney.

Fernando Collor de Mello, ao simbolizar o Estado desperdiçador na figura retórica dos marajás, teve, assim, garantida a sua eleição. Portanto, o contexto sócio-histórico brasileiro, em que se assume uma teoria política economicista extremamente pessimista, que associa queda na taxa de crescimento econômico a apatia e estados de anomia, ou seja, à desorganização social, é terreno fértil para o avanço neoliberal, que teve na eleição de Collor a

sua primeira grande vitória. Apesar de podermos encarar que acontecimentos tais como o “impeachment” de Collor e a instalação da CPI dos anões do orçamento foram indícios de resistência ao avanço do neoliberalismo, indicando que havia setores e lugares em que a organização da sociedade estava dando respostas à desorganização e à dilapidação do Estado, devemos atentar para o fato de que as condições de vida não estavam decididamente melhorando. Assim, no governo Itamar, o fantasma da hiperinflação é a força motriz de nova investida neoliberal.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso dá novo impulso à força hegemônica da ideologia neoliberal, pois torna-se um argumento por autoridade (intelectual, acadêmica, é importante notar), para a legitimização da Nova Direita e de seu projeto neoliberal que propaga a estabilidade econômica e a inserção em uma economia globalizada como vias para a democratização político-social. Segundo Oliveira (1996:26), o neoliberalismo, neste momento, abre as comportas para uma grande onda conservadora. Esta onda conservadora detona, nas classes sociais mais favorecidas, um processo de dessolidarização social, que, pouco a pouco, vai se disseminando entre as classes sociais menos favorecidas, dando lugar a um individualismo possessivo.

Netto (1996:33), comentando as condições favorecedoras de propostas neoliberais, aponta que:

... concordando com a idéia de que a hiperinflação constitui um caldo-de-cultura que favorece o avanço neoliberal, acrescentaria que a instauração democrática da última década, na medida em que não se reverteu - e, quanto a isto, a situação do Brasil me parece ilustrativa - efetivamente em melhoria das condições de vida da massa da população, engendrou um desalento, uma desqualificação, uma desesperança tais, em face da ação política e dos espaços públicos, que acabam por ser funcionais às propostas neoliberais.

2. O Cenário Político-Educacional

O projeto neoliberal que se instaura no cenário político brasileiro e que, conforme já indicamos, proclama a inserção do país no mercado econômico globalizado, no plano político-educacional, provoca um exacerbamento da grande narrativa da imprescindível revolução na educação, como se pode verificar nos primeiros pronunciamentos do Senador Chiarelli, Ministro da Educação do governo Collor, em que a tese neoliberal de educação para o mercado é metamorfoseada em adaptação à realidade (Cf. Frigotto, 1994:63). A tese da educação como redentora da economia é explicitamente defendida, por exemplo, por Ernane Galvêas (1993:138), ao criticar os defensores da educação transformadora:

Enquanto se discute essa fraseologia [educação coletiva, politização dos conteúdos, debate das questões sociais], na prática a educação se deteriora e suas perspectivas como instrumento essencial de nossa esperada redenção econômica tornam-se cada vez mais sombrias.

Da perspectiva do projeto neoliberal e, portanto, da política educacional oficial, a crise da educação só pode ser superada pela via da qualidade, entendida como qualificação para o mercado de trabalho. Para a nossa análise, é importante, então, notar a instauração, por um lado, de um processo de avaliação do sistema educacional que, no nível do ensino superior, é consubstanciado, no final da década de 80, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Claro está o entendimento oficial de que as instituições de ensino superior enquanto formadoras de mão-de-obra especializada são essenciais para a consecução do projeto neoliberal e, portanto, sua qualidade deve ser controlada através da avaliação sistemática.

Relevante é, ainda, o fato de que o PAIUB é financiado pelo Poder Público e que, por conseguinte, é do interesse das instituições privadas de ensino superior conseguirem aprovação para suas propostas de implantação de um tal programa, que consubstancia a captação de recursos financeiros externos. Assim, a implantação de um tal programa na universidade de cunho privado pode ser encarada como sendo uma questão eminentemente econômica, no sentido de sua inserção no mercado competitivo por dotações financeiras. A instituição do PAIUB detona, na instituição de ensino superior *locus* de nossa pesquisa, um processo de diagnóstico tanto na área administrativa quanto na área acadêmica, sendo que a criação de uma Comissão de Estudos Especiais sobre Avaliação da Aprendizagem vem aí se inserir.

Por outro lado, devemos salientar a relevância que o longo debate acerca do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em especial no tocante à avaliação dos cursos superiores, assume na produção de discursos sobre avaliação. Este debate, no interior da comunidade acadêmica, constrange as formas de se pensar a autonomia universitária. A universidade privada é confrontada com o dilema de se adequar ao controle do Poder público, que se propõe como avaliador final de sua qualidade¹, isto é, de acomodar-se à situação, ou de lutar por autonomia irrestrita, ou seja, de cerrar fileiras no intuito de afirmar-se como competente para se auto-avaliar. Assim, discursos de acomodação e discursos de resistência passam a se alternar no interior da instituição privada de ensino superior, e as discussões administrativas e acadêmicas passam a ter a avaliação como pólo centralizador.

¹ Uma vez que é pressuposto do projeto neoliberal que a esfera pública é incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente, ao se propor o Poder Público como avaliador final, deve-se de antemão entender que ele irá delegar tal processo de avaliação a fundações e lhe caberá somente referendar seus resultados.

O fato de o Estado estar buscando a aprovação de um projeto de lei² que colocava a qualidade das instituições de ensino superior sob seu olhar normalizador e, no caso das instituições privadas, condicionava o apoio financeiro do Poder Público à manutenção de processos de auto-avaliação e hetero-avaliação de suas atividades, bem como o fato de os debates acerca de tal lei se fazerem freqüentemente presentes nos meios de comunicação e, assim, permearem todos os contextos sociais, constituem-se como condições de produção do discurso que estamos analisando.

Finalmente, cabe notar que, mais recentemente, as discussões que precederam a instituição do Exame Nacional de Cursos pelo Ministério da Educação também vieram compor o cenário em que os discursos que estamos examinando estão inseridos, contribuindo para a centralidade do tema da avaliação nos discursos produzidos no interior das instituições de ensino superior. Da perspectiva de nosso trabalho, é relevante apontar que tais discussões focalizam, com grande ênfase, as conseqüências que o Exame Nacional de Cursos certamente terá como indicador de valor de competitividade

² Cabe salientar que estamos nos referindo aqui tão somente aos debates suscitados pelos projetos de lei colocados em discussão no período abarcado em nosso trabalho. Não estamos nos referindo, portanto à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), na forma em que foi sancionada. Referimo-nos, especialmente, aos debates gerados pelos Artigos 64, 65 e 67 do projeto de lei apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro que foi a versão mais intensamente discutida. Transcrevemos a seguir esses artigos:

Art. 64- A União, em colaboração com os sistemas de ensino, mantém processo nacional de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional.

Parágrafo 1º- O processo a que se refere o 'caput' deste artigo orienta a política educacional, não servindo à promoção dos alunos.

Parágrafo 2º- A assistência financeira da União aos sistemas de ensino fica condicionada à ativa colaboração destes à implantação e desenvolvimento do processo estabelecido pelo 'caput'.

Art. 65. As instituições de ensino superior públicas e particulares mantêm processos de auto-avaliação e hetero-avaliação de suas atividades que envolvem professores, alunos, demais trabalhadores da educação, a comunidade e a sociedade.

Parágrafo único- O apoio financeiro do Poder Público é condicionado à criação e desenvolvimento dos processos estatuidos no 'caput'.

(...)

Art. 67- As instituições particulares de ensino superior são reconhecidas a cada quinquênio, quando será realizada pelo Poder Público avaliação global das suas atividades e condições de funcionamento.

no mercado dos bens e produtos educacionais. Questões acerca da demanda pelos cursos e da inserção dos profissionais formados no mercado de trabalho subjazem a essas discussões, como ameaças à manutenção do vínculo empregado/empregador, em nível micro, e à própria sobrevivência dos cursos, em nível macro. Por outro lado, a questão da adequação dos sistemas de avaliação de aprendizagem adotados também emerge nas discussões, questionando as certezas firmemente estabelecidas no imaginário dos professores quanto à sua competência enquanto avaliadores. Dessa forma, o Exame Nacional de Cursos é reificado como competidor, representando potencial ameaça, pois pode desautorizar o professor enquanto avaliador.

Portanto, é necessário considerar que, no que se refere especificamente à avaliação, os seguintes indicadores do contexto político educacional podem ser tomados como condição para a produção do discurso que buscamos interpretar:

- a avaliação da qualidade institucional é realizada através da avaliação do produto (aluno), valorizando-se, portanto, a avaliação de desempenho;
- é trazida à tona a tríade qualidade/avaliação/economia, constituindo-se a qualidade do produto educacional como valor econômico e a avaliação como bem de consumo, e
- a avaliação do desempenho do aluno coloca em questão o desempenho do professor enquanto avaliador, detonando um processo de maior responsabilização do professor pela aprendizagem do aluno.

Analisando o cenário político educacional no que se refere especificamente ao ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, devemos dizer que a questão se configura, no Brasil de hoje, como intrinsecamente político-ideológica. O exame do quadro do ensino de línguas estrangeiras em nosso país revela que a determinação de que língua iremos ensinar/aprender está relacionada a fatores histórico-sociais que implicaram a

valorização do inglês, a partir de uma série de acontecimentos que viriam a ocasionar, em contrapartida, a desvalorização do francês, especialmente a partir de uma ofensiva americana de dominação econômica. Assim, o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira tem em um projeto hegemônico de caráter essencialmente econômico a base de seu reconhecimento, sendo, portanto, no discurso empresarial que, inicialmente, vai encontrar garantia de seu *status*³. Com o advento da era da globalização, cujas raízes também se encontram na esfera das relações econômicas, o inglês tem sua posição consolidada no discurso empresarial e, em consequência, no discurso político-educacional, legitimando-se a relação original entre o seu ensino/aprendizagem e o mundo do capital⁴.

Conforme já comentamos anteriormente, a inserção do país no mundo globalizado da economia é um dos fatores que propiciam condições para a emergência de um projeto hegemônico neoliberal no contexto educacional brasileiro. Podemos, então, apontar, como uma das condições de produção do discurso pedagógico da avaliação, o valor econômico que o ensino/

³ Devemos apontar que, porque o discurso publicitário se configura como um intradiscorso do discurso empresarial, esse projeto hegemônico busca legitimar-se em componentes culturais, entre eles, a língua inglesa, que passa a ocupar um espaço cada vez maior nos meios de comunicação de massa.

⁴ Phillipson (1992), ao discutir o imperialismo lingüístico, argumenta que as línguas internacionais de amplo acesso, como é o caso do inglês, utilizadas como instrumento do imperialismo, contribuem para que outras línguas concorram livremente no sistema educacional e na vida política de determinadas sociedades. Uma das facetas do imperialismo lingüístico, segundo Phillipson, é o imperialismo econômico que, incentivando o consumo de produtos pedagógicos produzidos na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos em detrimento dos materiais nacionais, obriga os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento a uma relação de dependência a estes centros de poder. O ensino de Língua Inglesa passa a ser, então, uma grande "empresa", uma "indústria" transnacional, um império econômico, que impõe, através de seus produtos didáticos e da ação dos profissionais que aloca em repartições governamentais e semi-governamentais, a pedagogia de ensino de inglês. Outras discussões acerca do imperialismo lingüístico podem ser encontradas, por exemplo, em Apple (1979,1982) Mey (1985), Bockock (1986) e Pennycook (1994). Há de se apontar que essa questão também tem sido discutida por lingüistas aplicados brasileiros, como, por exemplo, Busnardo e Braga (1987) que reconhecem o perigo do domínio cultural do ensino de inglês no Brasil. Recomendando um processo de reflexão crítica acerca do papel do ensino de inglês no cenário educacional brasileiro, as autoras apontam que a pedagogia de línguas estrangeiras deveria incentivar uma percepção crítica da realidade brasileira e das sociedades estrangeiras por parte dos alunos.

aprendizagem de inglês como língua estrangeira assume no cenário de uma educação voltada para o mercado. Isso porque sua inserção no mercado de bens de consumo, ou seja, a transmutação do capital cultural em capital econômico, tem conseqüências diretas sobre as concepções de ensinar e aprender inglês como língua estrangeira. Essas são, de algum modo, constituídas pelo valor utilitarista e instrumental que o domínio da língua inglesa, especialmente no que se refere às habilidades orais, assume para a inserção do cidadão educado no mercado de trabalho globalizado. Assim, as abordagens comunicativas para o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, fundadas em uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, encontram terreno fértil para proliferação no cenário educacional brasileiro.

Segundo Gomes e Rodea (1996:284), a metodologia comunicativa, que assume a língua primordialmente como um instrumento com o qual os seres humanos atuam em contextos sócio-culturais,

desloca o código lingüístico do papel de protagonista que tradicionalmente lhe fora conferido no cenário e acontecimentos da sala de aula. Esse papel é compartilhado agora entre os outros elementos do processo de comunicação: como se fala (manejo discursivo da comunicação), os que falam (interagentes: professor e alunos) e sobre o que se fala (temas e tópicos da comunicação).

O que se espera, então, é que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa que lhes permita co-participar em um discurso, interagindo criativamente com um interlocutor que domine a língua-alvo, ou seja, busca-se o desenvolvimento de uma competência comunicativa que abranja, ao menos, as competências lingüística, sociolingüística, psicolingüística e estratégica (Canale, 1983).

Tal projeto, ao ser transportado para o contexto de nossa pesquisa, a partir do início dos anos oitenta, ancorou-se, principalmente, na adoção de material didático de base funcional-nocional, como parte de um processo de reestruturação curricular que visava a elevar a qualidade dos cursos oferecidos e modernizá-los⁵. Inserida num processo em que, em última instância, buscava-se a qualidade do aluno-produto da instituição e ancorada no material didático adotado, a prática pedagógica passou a privilegiar a interação face-a-face professor-aluno como instrumento de avaliação de suas habilidades comunicativas no discurso oral, já que o que se exigia era a produção de um interlocutor capaz de “funcionar” em situação de comunicação. Ademais, a individualização propiciada pela interação face-a-face professor-aluno se coadunava com o individualismo possessivo decorrente do processo de dessolidarização social, pois no evento avaliativo, situação em que o aluno compete por resultados que, potencialmente, irão posicioná-lo no mercado de trabalho, não há lugar para processos coletivos de trabalho como aqueles em que o aluno se vê tradicionalmente envolvido na sala de aula comunicativa, quais sejam, o trabalho em pares e em grupos.

Por outro lado, este tipo de organização social do evento avaliativo impede a competição direta entre os alunos, concorrendo para a ocultação desse aspecto das relações entre os sujeitos educacionais. A interação professor-aluno é privilegiada, quer-nos parecer, no entendimento de que nela a competitividade já está proscrita, pois as trocas verbais ocorrem entre sujeitos cujas posições e graus de competência estão *a priori* firmemente estabelecidos no imaginário social, como sendo de diferentes ordens que não podem ser colocadas em confronto. Portanto, a opção pela interação professor-aluno pode se configurar, a

⁵ Conforme enunciado nas justificativas do **Processo de Reestruturação dos Cursos da Unidade Acadêmica**, 1981.

nosso ver, como uma estratégia operacional de uma política do afeto característica da tática neoliberal, partindo-se da premissa de que essa organização social do evento avaliativo resguarda o aluno do confronto com um seu igual, que representaria uma ameaça maior à sua imagem pública do que a interação com um superior, travada em privacidade.

Entretanto, conforme iremos apontar posteriormente na análise das entrevistas orais, tal entendimento é falacioso, pois, na interação professor-aluno, apesar da aparente ausência de competição, o aluno está competindo tanto com a representação de um ideal pré-construído de competência quanto com a materialização desse ideal que se lhe apresenta na figura do professor, além de estar constrangido por uma distribuição desigual dos exercícios de poder, devido ao seu posicionamento como objeto de avaliação. Nesse contexto, portanto, é exigido do aluno um maior grau de habilidade estratégica tanto para a preservação de sua imagem pública, de sua face positiva (a que se refere ao desejo de ser apreciado e aprovado por outros) quanto de sua face negativa (a que se refere ao desejo de ser livre de imposições)⁶, o que o funcionamento de uma política do afeto não deixa entrever.

É nesse contexto que a entrevista oral veio a se tornar o principal, quando não o único, instrumento de avaliação utilizado na disciplina Língua Inglesa: Prática Oral, alocada na primeira série dos cursos de Letras oferecidos pela instituição em que empreendemos nossa pesquisa. Em certa extensão, o que ocorreu foi a metaforização da prova oral em entrevista oral, uma estratégia de ocultamento do propósito avaliativo do evento. Essa nova roupagem parecia ser capaz de dar conta dos novos posicionamentos que a adoção de uma

⁶ Brown & Levinson (1978), com base em Goffman (1955,1959), definem “face” como auto imagem e apresentam a distinção entre “face positiva” e “face negativa” aqui utilizada. Cabe notar, no entanto, que estamos nos referindo à “preservação de face”, no sentido em que Tracy (1991) a emprega, isto é, meta que direciona a atividade comunicativa.

abordagem comunicativa atribuía a professores e alunos, isto é, a entrevista oral parecia ser mais propícia a uma abordagem centrada no aluno, a uma concepção humanística de ensino/aprendizagem e que refletia a constituição do discurso da avaliação por uma ideologia neoliberal.

Por outro lado, devemos considerar que, para as instituições de ensino superior que se dedicam à formação de professores de inglês como língua estrangeira, o posicionamento atribuído ao inglês no currículo escolar pela política educacional é condição de produção para o discurso da avaliação. No tocante à legislação, à época em que procedemos à coleta do *corpus* de nossa pesquisa, encontrava-se em vigor a lei nº 5692 que - apesar de elencar a Língua Estrangeira Moderna como a primeira matéria da parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus -, condicionava a sua inclusão à existência de condições materiais e humanas para ser ministrada com eficiência, reservando apenas a essa disciplina um pré-requisito que, em nosso entender, é intrínseco a todas as demais. Também, o Artigo 7º da Resolução nº08/71 do Ministério da Educação e Cultura, em vigor no período abrangido por nossa pesquisa, enunciava as línguas estrangeiras como conteúdos menos que nucleares, porém mais que optativos, emprestando-lhes um estatuto de completa indefinição. Compunham também o contexto político educacional específico, a resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 7 de janeiro de 1985, que transformou a Língua Estrangeira Moderna em disciplina não-promocional no 1º grau e a Resolução nº 287/91 que retirou as aulas de inglês da grade curricular da 5ª e 6ª séries do 1º grau.

Dessa forma, opondo-se ao quadro de valorização do inglês como capital econômico e cultural, a política educacional praticamente reservou às classes econômicas mais favorecidas, que tinham acesso à escola particular ou às escolas de idiomas, a possibilidade de inserção no mundo globalizado, para o

qual o domínio do inglês se apresentava como indispensável. Isso porque as escolas públicas eram sabidamente desprovidas das condições materiais e humanas necessárias para a implementação da proposta comunicativa para o ensino de inglês que a própria Secretaria da Educação, através da *Proposta Curricular* emitida pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, apresentava aos professores. Não havia equipamentos e materiais didáticos adequados à disposição, a carga horária da disciplina era insuficiente, o número de alunos por classe não era adequado, não havia treinamento em serviço, os professores se viam obrigados a assumir aulas de outras disciplinas para completar sua carga horária, muitos dos professores de inglês não eram graduados, os professores de inglês já não exerciam a função de avaliadores, as aulas de inglês quando existiam eram geralmente alocadas nos últimos horários, para apontar alguns dos fatos que concorriam para que, nas instituições formadoras de professores, particularmente as de caráter privado cuja clientela se compunha majoritariamente de alunos oriundos de escolas públicas, qualquer projeto de qualidade viesse a se defrontar com uma realidade que não o permitia e não o exigia⁷.

No que se referia às escolas particulares e às escolas de idiomas, por sua natureza econômico-empresarial, o cenário, com algumas exceções, era o oposto daquele encontrado na rede pública. Nesses contextos, foram feitos investimentos em recursos humanos e materiais, de modo a atrair e manter a clientela, já que tais instituições enfrentavam as exigências de produtividade e competitividade do mercado de bens e produtos educacionais, o que não ocorria com as instituições públicas.

⁷ Apesar de ter sido promulgada, em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em substituição à Lei nº 5692, o cenário que descrevemos ainda permanece praticamente inalterado, com raras exceções.

Esse quadro constituiu condição de produção para a emergência de, ao menos, três vertentes no discurso da avaliação nas instituições formadoras de professores de inglês como língua estrangeira, especialmente nas de caráter privado, que, no estado de São Paulo, são responsáveis por 90% dos professores que atuavam na rede pública, segundo dados da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Uma das vertentes se caracterizou por um discurso de desresponsabilização, em que se considerava que não havia o quê e por quê mudar, já que mudanças institucionais não iriam afetar o cenário externo. Outra se caracterizou por um discurso de acomodação, propondo o rebaixamento do nível de exigência, já que o cenário externo não estava a exigir profissionais de alta qualidade. A terceira vertente se caracterizou por um discurso de mudanças, propondo, por um lado, programas que visavam à recuperação dos conteúdos no ensino médio e, por outro lado, procedimentos de avaliação processual e qualitativa, objetivando a formação de profissionais mais qualificados que viessem a promover a transformação do cenário externo. Na instituição *locus* de nossa pesquisa, apesar de as três vertentes terem se materializado, preponderou a última vertente. Iremos analisar, a seguir, a microcena sócio-histórica que foi condição de produção para que essa vertente discursiva preponderasse.

CAPÍTULO II

DA MICROCENA SÓCIO-HISTÓRICA

1. O Cenário Institucional

No período a que delimitamos o escopo de nosso *corpus*, a instituição *locus* de nossa pesquisa defrontava-se com desafios gerados pelo seu próprio crescimento. Novos campos de atuação estavam sendo explorados e um grande número de novos cursos de graduação estava sendo implementado, de modo a dar conta das demandas do mercado de trabalho, sempre transmutadas em demandas da sociedade nos discursos institucionais. A atuação da Universidade no nível da Pós- Graduação se ampliava. A Carreira Docente fora regulamentada recentemente, providenciando o estabelecimento de regimes de dedicação antes inexistentes na universidade, com a alocação de recursos para a pesquisa e a capacitação.

A par disso, as esferas administrativas haviam passado por profundas transformações, devido à politização dos processos de gestão universitária. Os processos eleitorais internos pareciam ser muito mais transparentes, surgindo, pela primeira vez na história da universidade, especialmente a partir da segunda metade da década de 80, a oportunidade de debates e a apresentação de planos de gestão.

De outra parte, esse processo de politização também se revelava no fato de a Associação dos Professores, o Diretório Central dos Estudantes e a Associação dos Funcionários ocuparem maior espaço nas discussões no interior

da universidade, isto é, canais de comunicação entre a administração superior e a comunidade universitária começavam a se institucionalizar por força de uma maior organização dos órgãos representativos de classe.

O quadro institucional, na década de oitenta e início da década de noventa, indicava desenvolvimento tanto quantitativo quanto qualitativo, do ponto de vista das instâncias administrativas superiores, em direção a uma gestão voltada para a consolidação do Projeto Institucional, comprometido com a qualidade e com mudanças. Esse quadro se materializava no discurso institucional, sendo que podemos citar como evidência, por exemplo, o *Relatório de Gestão da Reitoria*, referente ao período compreendido entre 1985 e 1992, cujo subtítulo é justamente *Compromissos com a Qualidade e as Mudanças*, e em que se procede à legitimação de um modelo de gestão empresarial, em que a avaliação é central, fazendo apelo a valores racionais (*racionalidade e eficiência; mudança qualitativa*) e carismáticos (*Perfil Institucional; Identidade Universitária*), com efeitos de sentido que propiciavam a constituição de uma imagem positiva da instituição.

O modelo de gestão empresarial é, também, legitimado através da metaforização, com apelo ao trabalho coletivo e processual (*persistente e cotidiana caminhada de toda uma comunidade*) e através da construção de um símbolo de unidade, o Projeto Pedagógico Institucional, cujos pressupostos são explicitados. Utilizando estratégias retórico-argumentativas próprias do discurso político, que visa a garantir a adesão, o apoio e a ação, e, assim, procedendo por racionalização e diferenciação, oculta-se o caráter neoliberal de um modelo de gestão institucional voltado para o mercado.

Em nosso entendimento, o que ocorreu na instituição *locus* de nossa pesquisa foi que a construção discursiva de um símbolo de unidade que era o Projeto Pedagógico da Universidade, a partir das noções de uma identidade

institucional própria, de busca da qualificação e da excelência, de prática socialmente compromissada e de participação democrática, por um lado, legitimou processos de gestão, ditos racionais e eficientes. Observe-se o excerto que se segue:

2. A Universidade¹ deve perseguir permanentemente o aprimoramento de sua qualificação e de sua excelência, em nível acadêmico, técnico e científico, para que possa responder aos desafios postos por sua identidade institucional. Este pressuposto é fundamental para a negação das flagrantes injustiças verificadas em nível das políticas educacional, econômica e social das últimas décadas em nosso país. A Universidade deve recusar o papel de mera formadora de profissionais passivos, de qualidade duvidosa, para um mercado de trabalho cruel de uma sociedade injusta. A excelência que devemos buscar é a do conhecimento libertador, que habilita os profissionais formados para o exercício competente da profissão e da cidadania.

Por outro lado, a construção desse símbolo de unidade obrigou o engajamento da comunidade universitária na busca de soluções das questões acadêmicas e administrativas, ou seja, de superação de crises, abrindo espaço para um processo de responsabilização coletiva pelos destinos da instituição.

Essa conjunção do coletivo e da busca de novas estruturas no imaginário dos atores educacionais da instituição propiciou uma predisposição para a proliferação de seminários, grupos de trabalho, comissões, reuniões, em que a coletividade universitária deveria discutir os problemas detectados e buscar soluções. Neste cenário de detecção de problemas e busca de soluções, a questão da avaliação educacional assumiu grande relevância, sendo colocada como uma das prioridades institucionais dentro do objetivo maior de *promover e avaliar programas e iniciativas de melhoria permanente da qualidade de ensino nos diferentes níveis*, conforme aponta o Programa de Trabalho para a gestão da Reitoria da Universidade - 1989 - 1992. Foi na busca da consecução desse objetivo que foi

¹ Por motivos éticos foram suprimidas todas as identificações nominais da instituição *locus* e do contexto imediato da pesquisa que foram substituídas pelos termos "Universidade" e "Unidade Acadêmica", respectivamente.

instituída a Comissão de Estudos sobre Avaliação, ação que, conforme já observamos, detonou um processo de disseminação de discursos acerca do tema no cenário institucional.

A avaliação educacional, obviamente, sempre foi um tema presente na instituição *locus* de nossa pesquisa, por sua natureza credenciadora de profissionais em suas várias áreas de atuação. Na 61ª reunião do Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa, realizada em 1982², por exemplo, a questão está presente. Naquela ocasião, a avaliação surge tanto como uma questão relativa a procedimentos administrativos quanto no que se refere a suas implicações legais, ou seja, estatutárias e regimentais, sendo que subsídios técnicos e pedagógicos emergem como subsidiários às medidas a serem divisadas. Assim sendo, podemos afirmar que a questão da avaliação é essencialmente encarada como uma questão de normalização: há de se evitar distorções e contradições, e isso será conseguido através da unificação de procedimentos e da legalização desses procedimentos. Portanto, já nesse momento, anterior ao período de nossa pesquisa, ao problema político da avaliação eram apresentadas soluções técnicas.

No entanto, é somente em 1989, isto é, 7 anos depois, na 135ª reunião desse colegiado, que a questão da avaliação ressurge formalmente na pauta das discussões, como consequência do Plano de Gestão Institucional que instituiu uma Comissão Especial de Estudos sobre Avaliação na Universidade, que, nesse momento, apresenta ao plenário documento em que explicita sua proposta de trabalho. A questão da avaliação é, nesse documento, legitimada como tema de debate, com recurso ao resgate do passado e sua atualização, sendo que é, então,

² Iremos nos valer nessa parte de nossa análise de atas de reuniões do Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa da universidade em que realizamos nossa pesquisa, tomando-as como narrativas históricas, eventos discursivos que, imagina-se, revelam a verdade dos acontecimentos. Por não se tratarem de documentos públicos, não apresentaremos transcrições, limitando-nos a relatar o seu teor e analisá-lo.

enunciada como estando intrinsecamente relacionada à questão da qualidade. As ações para a sistematização das discussões acerca da avaliação são constituídas como *salto de qualidade*, metáfora de movimento de contornos hiperbólicos.

Assim, constitui-se a discussão sistemática da avaliação como falta e, portanto, como desejo³ (cf. Lacan, 1977:86), através de sua metaforização em eixo propulsor decisivo, rumo à construção de um projeto de avaliação, e, através do apelo à racionalização propiciada pelo encadeamento de relações de causa e efeito, busca-se a sua legitimação, apontando que tal projeto de avaliação, se assumido coletivamente, implicará um salto de qualidade, o que, por sua vez, propiciará a superação das contradições da prática avaliativa vigente. Ao enunciar a sistematização das discussões como salto de qualidade, entendendo, como Lacan (1977: 86-7), que todo ato de comunicação é um ato performativo, o enunciador quer ver reconhecido o que assevera e, se o que assevera é a falta de sistematicidade, quer constituir no outro o mesmo desejo que tem de supri-la.

As seguintes premissas enunciadas nesse documento compõem as condições de produção do discurso que estamos examinando:

- a discussão da prática avaliativa deve ser sistematizada;
- tal discussão constitui o projeto de avaliação como um símbolo de unidade, e
- a discussão sistemática e o consenso dela decorrente são condições para a qualidade.

De nosso ponto de vista, cientificismo, normalização e consenso - valores atribuídos ao processo de discussão da questão da avaliação -, vão se constituir como critérios de valor para a própria qualidade da prática avaliativa e não apenas para o processo de sua discussão. Já se indica, aqui, em suma, a

³ Segundo Usher & Edwards (1994), para Lacan, o sujeito, localizado tanto na ordem do Imaginário quanto na ordem do Simbólico, busca sua identidade através dos outros e dirige seu discurso aos outros porque ele deseja o desejo dos outros, seu reconhecimento.

constituição do discurso da avaliação pelos princípios neoliberais do círculo de qualidade e da documentação da qualidade característicos da gestão empresarial, ao se estabelecer o modo de construção sistemática, documentada e coletiva de uma política de qualidade em avaliação. Voltaremos a discutir essa questão mais detalhadamente na análise do *corpus* de nossa pesquisa.

É importante ressaltar que consta da ata dessa reunião o cronograma das atividades planejadas para o trabalho a ser realizado e a discussão que se segue à sua apresentação. Dessa discussão, devemos destacar o estabelecimento de um processo de troca de informações em que cabia a cada Unidade Acadêmica a responsabilidade de elaborar um documento, construído pela coletividade de seus membros, explicitando o seu projeto de avaliação. Portanto, o discurso construído nessa reunião é condição de produção para um dos documentos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa, a saber, aquele intitulado *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*.

Portanto, encaramos que as atas de reuniões dos colegiados, em sua materialidade lingüística de um discurso jurídico - devido ao caráter estatutariamente autorizado dos colegiados como instâncias deliberativas -, são mecanismos disciplinares, pois constroem as ações de outros e, enquanto tal, compõem as condições de produção dos discursos que a ele se seguem na materialidade temporal. Se à Unidade cabe refletir sobre seu projeto de avaliação e defender determinada prática, apontamos que o documento supracitado busca materializar esta reflexão e, como tal, configura-se em efeito do exercício de poder hierarquicamente distribuído na instituição. Conforme teremos oportunidade de discutir mais longamente, ao analisarmos as estratégias de legitimação dos enunciados utilizadas no discurso educacional da avaliação, o exercício do poder hierárquico é silenciado, camuflado. De tal encontramos evidência confirmatória, para citarmos um exemplo, na ata da 138ª reunião do

Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa, materializada lingüisticamente na seleção dos vocábulos *trabalho de forma participativa, visitas e levantamento de opinião*, que legitimam as ações empreendidas, a partir de efeitos de sentido de valores de democracia, informalidade e subjetividade.

De nosso ponto de vista, essa Comissão se configurou como uma estratégia disciplinar, propiciando a operação de tecnologias de dominação e tecnologias do eu, no sentido que lhes indica Foucault (1988/1993). Para os fins de nosso trabalho, é importante apontar que é essa Comissão que vislumbra como estratégia a criação de Comissões Internas, uma das quais é responsável pela produção do documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*.

Recorrendo, principalmente, ao argumento por autoridade, é proposta a construção de uma rede de relações de poder, a partir de um grupo, qual seja os membros da Comissão Interna. Tal fato é altamente relevante para nossa análise, pois um dos membros da Comissão Interna do Instituto de Letras é sujeito de nossa pesquisa, sendo referido como P4 doravante. Assim, ao determinar a P4 *papel multiplicador dessas discussões, papel político importante no sentido de buscar o engajamento de outros elementos* nas discussões que viriam a ocorrer no interior da unidade acadêmica, posiciona-o como assujeitado e assujeitador, e esse posicionamento é condição de produção para o discurso sob análise.

Ademais, constituem-se como condição de produção para o discurso sob análise os documentos que foram levados para reflexão dos professores da Unidade pelos membros da Comissão Interna. Primeiramente, devemos mencionar o documento intitulado *Subsídios para a Discussão da Avaliação Educacional no Conselho de Ensino e Pesquisa na Universidade*, apresentado ao Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa em junho de 1991. Esse documento, que reportava a atuação da Comissão Especial de Estudos sobre

Avaliação até aquele momento, apontava que a prática avaliativa na Universidade não correspondia, no entendimento da comunidade, ao papel educacional que lhe cabia e que subjazia ao seu próprio Projeto Pedagógico. Estabelecia, também, que a avaliação educacional deveria ser revista na Universidade, quanto à sua concepção teórica, à sua função vital ao processo ensino-aprendizagem, à relação professor-aluno no interior da sala de aula e aos seus aspectos burocráticos e formais.

Como teremos oportunidade de apontar com maior detalhe na análise do *corpus* de nossa pesquisa, o caráter deontológico de enunciados que compõem esse documento, irá determinar, em grande medida, os parâmetros organizacionais utilizados para a construção do documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*. Ademais, esse documento, ao propor diretrizes para a prática avaliativa na Universidade irá se configurar como delimitador dos princípios, noções e conceitos que constituirão o discurso sobre a avaliação que o sucederá temporalmente, como iremos também explicitar na análise do *corpus* selecionado.

Da mesma forma, o *Documento Síntese sobre o Processo de Avaliação Educacional na Universidade*, que apresentava os resultados das entrevistas realizadas pela Comissão Especial de Estudos sobre Avaliação com as equipes pedagógico-administrativas das várias faculdades e institutos que compõem a instituição, deve ser citado como condição de produção do *corpus* de nossa pesquisa. Em síntese, este documento abordava as concepções de avaliação veiculadas nas falas dos entrevistados, a sistemática de avaliação adotada pelas diferentes Unidades Acadêmicas, os pontos norteadores evidenciados na prática da avaliação, as dificuldades apontadas pelas Unidades Acadêmicas que afetavam a prática avaliativa, a adequação da prática avaliativa adotada em relação ao Projeto Pedagógico dos Cursos e sugestões de temas para estudos,

sugestões de caráter operacional que otimizassem a avaliação e sugestões quanto ao regimento da Universidade.

Evidenciava-se, assim, a constituição do discurso pelos princípios de gestão empresarial neoliberal, com etapas de diagnóstico, reflexão e busca de soluções, levados a cabo por círculos de qualidade e documentados nos níveis estratégico (concepções e diretrizes), tático (detalhamento das políticas e diretrizes) e operacional (incorporação das políticas e diretrizes na prática do dia-a-dia).

De nosso ponto de vista, a divulgação desse documento⁴ entre professores da Unidade Acadêmica configurou-se, também, como estratégia disciplinar, pois obrigou a um processo de autoconhecimento e autoreflexão, a partir da confrontação da experiência de si com a experiência do outro, sendo condição de produção tanto para discursos de renovação, quanto para discursos de acomodação, como iremos comentar detidamente mais adiante.

Finalmente, há de se apontar o documento *Proposta de Avaliação de Aprendizagem da Universidade: Documento Final*, aprovado na 158ª Reunião do Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa, em dezembro de 1991. Esse documento, que “retrata”⁵ o posicionamento das Unidades Acadêmicas frente ao texto *Subsídios para a Discussão da Avaliação Educacional no Conselho de*

⁴ Registra-se neste documento que: *A postura da Comissão, nesta etapa do trabalho, foi exclusivamente a de sintetizar e nuclear as respostas obtidas, compondo este documento. Não se realizou nenhuma análise acerca do significado dos achados, portanto, este documento-síntese não expressa os posicionamentos da Comissão, frente ao processo avaliativo. Este documento-síntese busca, outrossim, espelhar a realidade das Unidades Acadêmicas conforme a percepção de sua equipe pedagógico-administrativa, com os objetivos de socializar os informes obtidos e de permitir a toda Comunidade Universitária uma visão global da sua prática avaliativa a fim de que possa ser avaliada por todos. Não cabe aqui nos atermos a comentar a ilusão de objetividade do emunciador, mas apontar que aos interlocutores é atribuída a posição de avaliadores. O que nos parece mais relevante é que tal posicionamento os obriga a se verem refletidos como produtores de princípios, noções e conceitos aí “registrados”.*

⁵ Veja-se o comentário na nota de rodapé anterior, uma vez que se trata de expressão utilizada no documento.

Ensino e Pesquisa da Universidade, conforme solicitação da Comissão Central de Estudos sobre Avaliação, foi objeto de considerações dos Coordenadores de Cursos e de Departamentos e da Comissão Interna de Avaliação, sendo posteriormente discutido durante as reuniões de Planejamento Didático Pedagógico da Unidade Acadêmica. Configurou-se, assim, como condição de produção dos discursos sobre e da avaliação que sucederam temporalmente à sua discussão, especialmente no que diz respeito às noções de avaliação processual e participativa, bem como no tocante às ações necessárias para mudanças da práxis avaliativa, principalmente a explicitação de formas e critérios de avaliação e a divulgação prévia aos alunos dos critérios de avaliação adotados, conforme teremos ocasião de analisar oportunamente.

A análise do contexto institucional amplo e dos discursos produzidos no âmbito das instâncias administrativas superiores, enquanto condições de produção para o discurso da avaliação que é objeto de nosso trabalho, permite-nos afirmar que já se evidenciava a constituição do discurso da avaliação pelo princípio da excelência, característico da ideologia neoliberal que transmuta os bens e produtos culturais em econômicos. Tal princípio se materializava lingüisticamente nas relações entre avaliação e qualidade e, nos moldes da ideologia neoliberal, legitimava-se a adoção de modelos de gestão empresarial e a decorrente multiplicação das redes de poder, com base em valores de justiça e democracia, racionalidade e eficiência, silenciando-se acerca das relações entre a avaliação e o posicionamento dos bens e produtos educacionais. Assim, transmutando a questão política da avaliação em questão técnica, ocultava-se a constituição da escola em empresa, do aluno e do mercado de trabalho em clientes e do conhecimento em bem de consumo. O discurso da excelência encontrava-se em pleno funcionamento, mas o que a ele subjazia era dissimulado no curso de seu acontecimento.

2. O Cenário Institucional Imediato

A Universidade atua, desde 1945, na formação de professores de línguas, tendo, no decorrer destes mais de cinquenta anos, promovido várias reformulações nos currículos dos cursos de Letras oferecidos. Em 1982, ocorreu a última grande modificação curricular na Unidade Acadêmica, quando se optou pelo oferecimento de cursos de licenciatura simples em lugar dos cursos de licenciatura dupla que vinham sendo até então oferecidos, numa tentativa de assegurar a qualidade⁶. Associada à preocupação com a qualidade dos profissionais a serem formados, que se fundava no baixo nível de conhecimento dos alunos ingressantes atribuído à crise do ensino de 1º e 2º graus, que, ainda hoje, está presente em todos os discursos educacionais, encontravam-se as indicações do mercado de trabalho no sentido de que novas carreiras nas áreas de Letras estavam surgindo. Assim é que, a par dos cursos de Licenciatura, passaram a ser oferecidos cursos de bacharelado, com habilitações em Secretariado Bilingüe e Tradução, revelando preocupação de atendimento das demandas do mercado de trabalho.

A partir de 1986, a Unidade Acadêmica deu início ao processo sistemático de formalização de seu Projeto Pedagógico. Como parte das atividades programadas, foi realizada, em 1987 e 1988, consulta ao mercado de trabalho de modo a aferir o grau de satisfação de suas expectativas com relação aos profissionais formados nos Cursos de Letras, tendo sido constatado que, especialmente no que se referia às escolas particulares, às escolas de idiomas e às empresas nacionais e multinacionais, as expectativas não estavam sendo plenamente atendidas⁷.

⁶ Cf. *Processo de Reestruturação dos Cursos de Letras*, 1981.

⁷ Cf. *Projeto Pedagógico da Unidade Acadêmica*, 1990.

Portanto, no final da década de 80, podemos afirmar, havia grande preocupação em adequar os cursos oferecidos às expectativas do mercado de trabalho e, desse modo, garantir espaço no competitivo mercado educacional, já que, nessa mesma pesquisa, buscou-se verificar quais seriam as universidades com as quais se estava competindo, através da detecção das universidades que haviam sido também buscadas pelos calouros no concurso vestibular, tendo os dados obtidos recebido tratamento estatístico.

Nos anos de 1990 e 1991, realizou-se nova pesquisa, desta feita buscando a reestruturação dos cursos de Letras, tendo sido estudados os currículos de faculdades e universidades de Campinas e região, de modo a subsidiar as decisões. Ainda na década de 90, foram desenvolvidas várias pesquisas junto ao mercado de trabalho. Entre essas pesquisas devemos nomear aquela realizada, em 1994, pelo Grupo de Trabalho das Licenciaturas junto a escolas de 1º e 2º graus de Campinas e região, cujos resultados foram divulgados internamente através do documento intitulado Diagnóstico das Licenciaturas da Universidade. Também é necessário citar as pesquisas realizadas, entre 1994 e 1996, pela Coordenação do Departamento de Disciplinas Profissionalizantes dos Bacharelados junto ao mercado de trabalho do secretário-bilíngüe. Os resultados destas pesquisas apontaram que, de modo geral, os profissionais formados em Letras pela instituição não satisfaziam plenamente os parâmetros de qualidade estabelecidos pelas empresas nacionais e multinacionais que são o campo de atuação principal das secretárias-bilíngües e pelas escolas particulares e escolas de idiomas que são o campo de atuação mais atrativo para os professores de línguas.

Assim, havia clara indicação de que a atuação da Unidade Acadêmica estava fortemente imbricada no processo de competição ditado pelas regras do

mercado educacional, já que o que se buscava era o diferencial de qualidade que garante a captação e manutenção da clientela⁸.

Além do mais, no cenário que estamos analisando, como não podia deixar de ser, foi observado⁹, na década de 80, que a conjunção da crise econômica e da crise educacional vinha elevando as taxas de demanda pelos cursos de Letras da instituição, bem como as taxas de evasão, especialmente nas séries iniciais. A questão da demanda se inseria, então, no discurso de crise, e, em reunião do Conselho Departamental da Unidade Acadêmica, realizada em setembro de 1984, apresentava-se como intimamente ligada à questão de atribuição de aulas, da qual dependia a elaboração dos horários de aulas. Essa questão assumia maior importância, tendo em vista que a organização curricular dos cursos de Letras em ciclo básico e ciclo profissionalizante, impunha exigências de demanda para o funcionamento dos cursos que compunham o ciclo profissionalizante. Então, a questão da evasão durante o ciclo básico surgia intrinsecamente ligada à questão da sobrevivência dos cursos e da manutenção da situação funcional dos professores. Sua superação, cabe dizer, era encarada em termos de ações motivadoras por parte dos professores e necessidade de avaliação dos cursos, com vista à satisfação das expectativas dos alunos, como se pode observar na ata da Reunião do Conselho Departamental, de novembro de 1984. Nas falas dos membros desse colegiado já se delineia a imagem do aluno-cliente, cuja satisfação é o objetivo da escola-empresa. Entendemos que essa imagem estava atrelada ao fato de que dos índices de demanda dependia diretamente a manutenção do vínculo empresa/escola-empregado/professor.

⁸ Cf. *Reestruturação Didático-Pedagógica do Curso de Licenciatura em Português e suas Literaturas e Reestruturação Didático-Pedagógica do Curso de Licenciatura em Inglês e suas Literaturas, do Curso de Bacharelado em Língua Inglesa - Modalidade : Secretariado Bilingüe e do Curso de Bacharelado em Língua Inglesa - Modalidade: Tradução*, 1992.

⁹ As considerações que fazemos nesta seção de nosso trabalho têm por base o exame minucioso das atas de reuniões do Conselho Departamental da Unidade Acadêmica, entre 1984 e 1994, cujo teor não transcrevemos por razões éticas, já que não se trata de documentos públicos.

Em reunião do Conselho Departamental ocorrida em fevereiro de 1985, a avaliação passa a ser atribuído papel determinante na questão da evasão. Isso porque se entendia que o aluno-cliente já insatisfeito, ao se sair mal na avaliação final de semestre, geralmente abandonava o curso e, por conseguinte, a avaliação contribuiria para o aumento dos índices de evasão. Assim, é criada uma imagem negativa da avaliação, pois não se encontra em questão o seu valor enquanto componente educacional, mas enquanto fator econômico que influi no índice de evasão e, conseqüentemente, na estabilidade institucional e funcional. A avaliação é aí enunciada como *muito importante*¹⁰ pelo seu valor de negatividade enquanto se configura como ameaça para a sobrevivência do curso.

Por outro lado, em 1987, a questão da evasão surge, em ata de reunião do Conselho Departamental, relacionada à falta de interdisciplinaridade, ou seja, à própria fragmentação da estrutura curricular, remetendo à necessidade do trabalho coletivo e de ação sistemática, princípios organizacionais da gestão de qualidade. E, em 1989, a evasão passa a ser relacionada à opção profissional do aluno, ou seja, consolida-se a imagem do aluno/cliente, a par da imagem do mercado de trabalho/cliente, sendo que, pela primeira vez, o vocábulo *clientela* se materializa lingüisticamente. Aflora, então, no discurso, a necessidade de orientação aos alunos sobre as vantagens do curso de Letras, inserindo-se no discurso educacional o discurso publicitário, com suas características estratégias de manipulação. Nesse momento, a orientação e o acompanhamento são encarados não como procedimentos educacionais, mas como estratégias para garantir a manutenção do aluno-cliente e a satisfação de suas expectativas. A questão da avaliação surge, então, relacionada à imagem do aluno-pagante.

Assim, crescentemente, o discurso econômico-empresarial (e aqui estamos considerando o discurso publicitário como um de seus interdiscursos)

¹⁰ Expressão utilizada na ata da reunião a que estamos nos referindo.

vem constituir o discurso educacional, como um de seus intradiscursos, indicando a sua constituição por uma ideologia neoliberal. Tal constituição do discurso educacional já se encontra consolidada em 1991, como pudemos observar na análise das atas, já que nas discussões que são aí relatadas são várias as menções à evasão relacionada à crise econômica e à insatisfação das expectativas do aluno-cliente, bem como à necessidade de divulgação dos cursos de Letras como meio de garantir tanto a demanda quando a permanência dos alunos no curso.

Em 1992, ainda em decorrência do agravamento da crise econômica do país, verificou-se uma queda da ordem de 50% na demanda pelos cursos de Letras da instituição. Uma queda de tal monta teve repercussões muito graves nas relações de trabalho no interior da instituição, isto é, nas relações empresa/empregado, devido à diminuição das cargas de trabalho dos professores, já que 80% deles são professores horistas. Essas repercussões encontram-se registradas nas atas de reuniões dos departamentos, especialmente no que se refere a critérios para atribuição de aulas aos professores.

Além disso, a partir daquele ano, começou a se verificar um aumento gradativo e altamente significativo nos índices de evasão nas séries iniciais, que passaram a ser objeto de controle e divulgação sistemáticos nas reuniões dos colegiados. As principais causas da evasão, constatou-se através de pesquisa que analisou os pedidos de trancamento de curso registrados, de 1993 a 1994, no Posto de Atendimento da Unidade Acadêmica, eram:

- dificuldade econômica para o pagamento das mensalidades escolares;
- o fato de o curso de Letras não ter sido a primeira opção no Concurso Vestibular;
- dificuldade em acompanhar o curso, e

- desmotivação causada pelo não-atendimento de expectativas quanto à qualidade do curso.

Para os fins de nosso trabalho, a análise a que procedemos em relação à questão da demanda e da evasão no contexto sócio-histórico da Unidade Acadêmica, como condição de produção dos discursos por nós analisados é, em nosso entender, de vital importância, pois pode-se observar a construção da imagem do aluno-cliente, a partir da necessidade de atendimento às suas expectativas.

Assim, o quadro sócio-histórico institucional imediato, em que se conjugaram evasão e inadequação às expectativas do mercado de trabalho como índices de questionamento da qualidade do processo educacional, trouxe à baila:

- a melhoria da qualidade dos processos de avaliação como índice de redução da evasão, constituindo o aluno como cliente imediato;
- a melhoria da qualidade dos processos de avaliação como índice de manutenção de territórios já conquistados no mercado de trabalho, constituindo-o como cliente final e
- a melhoria da qualidade dos processos de avaliação como índice de competitividade no mercado educacional, constituindo as outras instituições de ensino superior como competidores.

Portanto, a percepção das ameaças da queda de demanda, do aumento da evasão, da presença de competidores, da insatisfação do mercado de trabalho, constitui como critério de qualidade o contínuo aperfeiçoamento do processo educacional como base para a manutenção e conquista de clientes, ou seja, conjugam-se produtividade e competitividade, conceitos neoliberais de qualidade.

Também devemos observar que a questão da avaliação emerge no cenário institucional imediato nos seguintes aspectos:

- no seu aspecto legal, sendo que as discussões giram em torno dos direitos legais e estatutários dos alunos no que concerne à realização de provas em segunda chamada e à vista de provas;
- no seu aspecto político, sendo que é relacionada à questão da evasão e as discussões se concentram em medidas administrativo-acadêmicas que visam a garantir o sucesso dos aprendizes, tais como: a suspensão de aulas durante o período das avaliações, a instituição de programas de instrutoria e de monitoria, a modulação das disciplinas teórico-práticas e a instauração de processos de avaliação contínua, e
- no seu aspecto burocrático, sendo que as discussões se concentram na organização do calendário de provas, no estabelecimento de prazos para a entrega de notas à secretaria e nos procedimentos de registro de notas.

Tal quadro nos revela que a percepção da avaliação como uma ameaça à manutenção do aluno-cliente traz a avaliação para o centro das discussões, especialmente a partir de 1986, quando o problema da evasão começa a assumir maior vulto na instituição. Por outro lado, é a partir deste mesmo ano que o questionamento da qualidade dos cursos, no que se refere à sua competitividade no mercado educacional se insere na pauta das discussões internas, deflagrando processos de diagnóstico e de reestruturação que incluem a prática da avaliação da aprendizagem.

A centralidade da questão da avaliação - que, como observamos, toma a forma de contínuo aperfeiçoamento -, passa a compor a pauta de um processo amplo de gestão da qualidade que, no cenário institucional imediato, é materializada no exacerbamento dos processos coletivos de trabalho (sendo que a realização de reuniões periódicas de sustentação é o seu mais claro índice) e dos processos de divulgação de informações (sendo que, internamente, observa-se que aos quadros de avisos seguem-se os folhetos de informação e a esses, a

publicação do Guia do Aluno da Unidade Acadêmica e, externamente, nota-se a institucionalização do processo de divulgação dos cursos oferecidos).

Conforme já comentamos, a centralidade que a questão da avaliação assume no cenário institucional imediato configura a instauração de processos de gestão da qualidade que, em última instância, visam a garantir a eficiência das operações dimensionadas para a normalização dos processos, que é entendida como princípio básico da qualidade. Estas operações normalizadoras são dimensionadas tanto no nível da gerência de relações interpessoais no interior das instituições, dentre as quais nos interessam mais especificamente a gerência participativa e os círculos de qualidade, quanto no nível da gerência dos processos de documentação, que são organizados em três níveis: o estratégico, o tático ou interfuncional e o operacional.

Cabe lembrar que os princípios da gestão de qualidade estão intimamente relacionados à noção neoliberal de que as formas e estratégias organizacionais adotadas no setor privado (isto é, nos meios empresariais) são eficientes tanto política quanto economicamente e que sua transposição para os contextos educacionais é considerada como uma estratégia para *superar barreiras tais como o ceticismo e a inércia em todos os níveis, a cultura do herói não colaborativo e a falta de suporte e compromisso por parte das gerências superiores* (Horine, Halley and Rubach, 1993:41). Assim, no processo de contínuo aperfeiçoamento, a principal tarefa dos administradores (líderes) é conseguir o engajamento de todos para o diagnóstico dos problemas e busca de soluções, no entendimento de que a participação fortalece decisões, mobiliza forças e gera o compromisso com os resultados. Podemos dizer que o princípio da gerência participativa é a responsabilização.

No interior das instituições educacionais e, em especial, das instituições de ensino superior em que a estrutura organizacional é fragmentada em

departamentos, os chefes ou coordenadores devem assumir, então, essa tarefa e organizar suas ações no sentido de mobilizar esforços, atribuir responsabilidades, delegar competências, motivar, debater, ouvir sugestões, compartilhar objetivos, informar, transformar o grupo em verdadeiras equipes. Esse posicionamento de administradores (coordenadores) dentro da estrutura organizacional da empresa (instituição de ensino) é condição de produção para os eventos discursivos que visam ao planejamento de ações, pois constitui o coordenador como agente democratizador das relações interpessoais.

É importante observar, portanto, que o funcionamento discursivo das interações face-a-face que ocorrem nos contextos educacionais é constituído pela ação a um só tempo centralizadora e distributiva do líder, cujas tarefas são obrigar os integrantes do grupo a falar e garantir uma distribuição democrática das oportunidades de participação. Assim, o posicionamento do líder como gerente da conversação configura *a priori* as formas de distribuição dos turnos conversacionais durante as reuniões, que passam a ser entendidas como ações de equipe. Conforme teremos oportunidade de comentar ao analisarmos o *corpus* de nossa pesquisa, especificamente o texto que é produzido durante a reunião dos professores, a estratégia de gerência participativa é fundamental para a obtenção do consenso na busca da solução dos problemas que a questão da avaliação suscita.

Na busca do contínuo aperfeiçoamento, a instalação de círculos de qualidade é encarada, do ponto de vista da instituição, como um investimento de médio e longo prazo, sendo de responsabilidade da alta administração dar suporte e estímulo ao seu sucesso. Concebido como um grupo pequeno e permanente de funcionários que possuem interesses similares e que se reúnem regularmente para identificar e analisar problemas selecionados, apresentar soluções e, quando possível, implementá-las, sua meta final é a melhoria dos

índices de produtividade, com base no envolvimento e na ação coletiva, encarados como índices de uma abordagem “bottom-up” de gestão moderna que se contrapõe à tradicional abordagem “top-down”, característica da gestão tradicional.

Na instituição educacional, a instauração de comissões, grupos de trabalho e, mesmo, o agrupamento de professores por áreas de atuação bem delimitadas revela, em nosso entender, a instalação de círculos de qualidade e, portanto, determina a força de penetração que as noções de democracia, responsabilização e modernidade assumem no discurso educacional da avaliação. No recorte institucional de nossa pesquisa, é importante notar que a implementação de “reuniões de sustentação” periódicas é um indicio de que o discurso empresarial da gestão de qualidade é condição de produção para as formas organizacionais que o discurso sobre e da avaliação assume, pois tem efeitos no posicionamento dos interlocutores no interior das interações enquanto colaboradores que se unem em torno de uma missão comum.

Para o contínuo aperfeiçoamento, os processos de documentação assumem importância vital, pois o planejamento e a sistematização (formalização) dos processos é a base da garantia da qualidade. Essa formalização estrutura-se na documentação escrita¹¹. Atualmente, pode-se reconhecer, no interior das instituições educacionais, processos de produção e (re)elaboração de textos nos moldes dos requisitos de documentação utilizados para atender aos critérios das normas ISO Série 9000 e que, conforme Azambuja (1996:108), distribuem-se no plano estratégico, no plano tático e no plano funcional, sendo que a cada plano correspondem documentos específicos com objetivos definidos.

¹¹ Cf. SEBRAE, *10 Mandamentos da Qualidade*, em *Qualidade Total*, encarte da Folha de São Paulo, 13 de março de 1994:4.

Observamos anteriormente que uma das estratégias da ideologia neoliberal é transmutar questões políticas em questões técnicas e, assim, julgamos que a constituição do discurso educacional sobre e da avaliação pela ideologia neoliberal irá se revelar na proliferação de documentação escrita, especialmente no nível tático e operacional e nos moldes instituídos pelos sistemas de qualidade. Em nosso entender, embora de modo não-consciente, a empresa/escola cuida, então, de produzir documentos que atendam aos seguintes objetivos:

- o estabelecimento de sua filosofia, princípios, políticas e diretrizes gerais;
- o detalhamento dessas diretrizes gerais e políticas;
- a internalização de tais diretrizes na prática do dia-a-dia e
- o registro das evidências objetivas da qualidade.

Para tal irá emitir instruções para a produção de tais documentos, ou seja, irá normatizar, principalmente, o conteúdo de tais documentos. Essa prática, na instituição *locus* de nossa pesquisa, revela-se em vários momentos da vida da Universidade e da Unidade Acadêmica, o que será objeto de análise posterior.

PARTE III

O DISCURSO EDUCACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO

Lembrando-nos de que a linguagem enquanto processo social, a um só tempo, faz emergir e indica as relações interpessoais, determinando os modos pelos quais as pessoas gerenciam seu próprio comportamento e influenciam o comportamento de outros, organizando os agrupamentos sociais e determinando os significados acessíveis a esses agrupamentos é que empreenderemos a análise dessa parte de nosso *corpus* de pesquisa.

Dentre os documentos produzidos na instituição *locus* de nossa pesquisa que tratam da avaliação, selecionamos o capítulo do *Regimento Geral* que regulamenta a avaliação da aprendizagem e o documento intitulado *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*, bem como o texto gerado na interação ocorrida durante uma Reunião de Professores da disciplina Língua Inglesa: Prática Oral, ministrada na 1ª série do Curso de Letras. A seleção levou em conta nossa intenção de examinar a constituição do discurso educacional sobre avaliação produzidos tanto nas esferas administrativas superiores quanto na esfera administrativo-acadêmica inferior.

Focalizaremos, no primeiro capítulo, os modos pelos quais a materialidade lingüística do *Regimento Geral* determina os exercícios de poder e indica as relações de poder-saber que se desenrolam no interior da instituição educacional no tocante à avaliação, que aí se configura como um procedimento de controle e regulação das ações dos sujeitos educacionais. Como a empresa/escola é um sistema baseado não somente em relações jurídico-

educacionais mas também em relações jurídico-econômicas, ela deve dispor de estratégias normalizadoras que assegurem o seu bom funcionamento que é garantia de competitividade no mercado educacional. Por conseguinte, devemos considerar que a produção de um *Regimento Geral* - que se apresenta organizado em artigos a que, por vezes, estão associados parágrafos numericamente ordenados ou itens alfabeticamente hierarquizados -, é um indicador de uma divisão cujo objetivo final é homogeneizar as relações que ocorrem no interior da instituição, de forma a mantê-las estáveis e, assim, evitar situações de confronto que comprometeriam a produtividade almejada. O *Regimento Geral* assume, assim, vital importância para a governamentalidade das relações de poder-saber que ocorrem no interior da instituição e sua análise é imprescindível para nosso trabalho.

No segundo capítulo, retomando a premissa de que, na instituição privada de ensino superior em que realizamos nossa pesquisa, várias práticas discursivas se combinam para constituir um discurso da avaliação que funciona como um bloco disciplinar no qual o ajustamento das pessoas, as relações de comunicação, assim como as relações de poder formam um sistema regulado cujo objetivo final é garantir condições de governamentalidade, analisaremos o documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*.

Uma vez que Marx (1982:106) aponta que:

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, estas idéias, estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios,

suas considerações acerca da historicidade e transitoriedade das relações sociais e dos princípios, idéias e categorias produzidas pelos sujeitos sociais devem

nortear nossa análise. Isso porque nos indicam que devemos estar atentos para o fato de que, nesse documento, às descontinuidades características das relações educacionais e dos valores que as constituem e por elas são constituídos, virá se opor a força hegemônica da ideologia neoliberal que, para homogeneizar os sentidos e os sujeitos, necessita invisibilizar tais descontinuidades.

No terceiro capítulo, buscaremos analisar o discurso de administradores e professores, a partir do texto de uma reunião de planejamento didático-pedagógico, com o intuito de delinear as estratégias por eles utilizadas para legitimar seus enunciados e de verificar em que medida esses sujeitos educacionais, que medeiam as relações entre a escola/empresa e o aluno/cliente, e seus discursos são constituídos pela ideologia neoliberal no exercício de sua função de planejadores da avaliação. Iremos proceder, primeiramente, a uma análise dos posicionamentos dos interlocutores no interior da instituição e no interior da interação para, a seguir, examinar como, organizados nos moldes empresariais da gestão da qualidade em que se encontram em funcionamento os princípios da gerência participativa e do controle de qualidade, esses sujeitos educacionais constroem no e pelo discurso as suas subjetividades e as de seus alunos.

CAPÍTULO I

O DISCURSO DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

1. O Local e a Ordem do Aparecimento

As instituições sociais e, em especial, as instituições educacionais, por força de sua própria constituição como entidades jurídicas, são obrigadas a produzir discursos que lhes garantam condições de governamentalidade, uma vez que é na linguagem e pela linguagem que se concretizam as relações sociais. O estatuto jurídico da instituição educacional constitui, assim, o que pode e deve ser dito, como e quando algo pode e deve ser dito. Considerando que uma das formas de a instituição educacional dizer e dizer-se é o *Regimento Geral*, a forma padronizada que ele assume é constituída e constituinte de seu próprio estatuto legal e legalizador, ou seja, do seu caráter prescritivo e proscritivo.

Assim, é devido à necessidade socialmente construída de objetificação da própria regra que se consubstancia a sua hierarquia, ou seja, a materialidade lingüística do regulamento fixa as posições de cada uma das regras em seu interior e a posição dos regulamentos no interior da instituição educacional. Dessa forma, a ordem em que tanto os regulamentos quanto as regras que os compõem se materializam no discurso, ou seja, a ordem de seu aparecimento, bem como a sua disposição gráfica determinam e indicam, vertical e horizontalmente, as valorações sociais que a eles subjazem.

Portanto, é necessário considerar que o local de aparecimento e a ordem de aparecimento das regras que dizem respeito à avaliação constituem valor para a sua legitimação. Para os fins de nossa análise é, então, relevante destacar que o

corpus que estamos analisando se insere no *Regimento Geral*, cujo conceito é assim enunciado, no Título I, Introdução:

Artigo 1º - Este Regimento Geral regula as atividades administrativas e didáticas comuns às várias Unidades e Órgãos da Universidade.

Assim, devemos considerar que o local do aparecimento do capítulo referente a Verificação e Avaliação da Aprendizagem, no *Título VI, Da Vida Acadêmica*, tem como condição de possibilidade o fato de que às atividades didáticas precederem as atividades administrativas, conforme indica a ordem de aparecimento no artigo supracitado. Assim é que a questão da verificação e avaliação da aprendizagem é precedida por questões tais como: o ano acadêmico, os processos de ensino, da admissão, as matrículas, as transferências e adaptações. O próprio *Regimento Geral*, ao inserir a questão da verificação e avaliação da aprendizagem em um título separado da questão dos processos de ensino, estabelece a dicotomia entre ensino e aprendizagem, bem como assinala a questão da avaliação como não relacionada diretamente com as questões de ensino. O local e a ordem de seu aparecimento são constituídos e constitutivos do valor que a avaliação assume, ou seja, são constituídos por e constituem as relações que a avaliação mantém com as demais questões que afetam a vida universitária.

Nesse sentido, é interessante notar que o capítulo que se refere à verificação e avaliação da aprendizagem precede aquele que diz respeito à conclusão dos cursos e que trata da colação de grau, dos diplomas e dos certificados, o que indica relação de interdependência entre a função avaliadora e a função credenciadora da instituição educacional.

Também se deve observar que o título do Capítulo VII do *Regimento Geral* nos faz crer que uma distinção se apresenta entre verificação da

aprendizagem e avaliação da aprendizagem e que a ordem de seu aparecimento poderia indicar uma precedência da primeira sobre a segunda. Um exame detalhado do Artigo 71, transcrito a seguir, leva-nos, no entanto, a considerar que a verificação da aprendizagem é metonimicamente tomada pelos instrumentos de que se utiliza para atingir seus objetivos. Observe-se como isso é explicitado na materialidade lingüística do regimento:

Artigo 71 - De acordo com a natureza da disciplina, admite-se como verificação de aprendizagem:

- a) arguição;*
- b) prova escrita;*
- c) prova oral e prático-oral;*
- d) seminário;*
- e) relatório de aulas práticas e de visitas;*
- f) trabalho prático, pesquisa, ou estágio, desde que sob orientação, supervisão e controle do Professor;*
- g) elaboração de projetos e sua defesa;*
- h) elaboração de tese e sua defesa.*

A verificação da aprendizagem estaria, portanto, condicionada a um instrumento concreto e pontual, sendo que são estabelecidos quais instrumentos são aceitáveis como tal. A especificação exaustiva de tais instrumentos na materialidade lingüística do discurso é um índice da importância que é atribuída à verificação da aprendizagem. Por outro lado, o Artigo 72 determina o que pode ser considerado para a avaliação da aprendizagem:

Artigo 72- Para a avaliação da aprendizagem, o Professor poderá levar em consideração a participação do aluno em aula, testes, trabalhos em classe e extraclasse e todas as demais atividades escolares.

Note-se, primeiramente, que a especificação se faz aqui horizontalmente, em oposição à especificação vertical e alfabeticamente ordenada que é feita para a verificação da aprendizagem. Ademais, a especificação do que é aceitável para

a avaliação da aprendizagem é bem menos numerosa do que a que é feita para a verificação da aprendizagem. Também se pode notar que, enquanto as especificações da primeira são, em sua grande maioria, apresentadas na forma do plural, sendo enfatizado o seu caráter globalizante através do uso do pronome adjetivo indefinido em *todas as demais atividades escolares*, as especificações da segunda são apresentadas na forma do singular, marcando, desse modo, a sua pontualidade, o seu caráter discreto, unitário.

Além disso, deve-se notar que, no artigo que trata da verificação da aprendizagem (Artigo 71), é utilizada a forma da passiva sintética (*admite-se.*), enquanto que, naquele que trata da avaliação da aprendizagem, é utilizada a voz ativa, sendo que o Professor é o agente. Esse contraponto entre verificação e avaliação é bastante interessante, já que parece indicar que é o professor quem dá o aval ao aluno, ou seja, é aquele que diz que o aluno tem valor, mas que é o instrumento que verifica a aprendizagem, como se a verificação da aprendizagem se sustentasse por si própria.

Na materialidade lingüística que aqui se apresenta, podem-se encontrar, portanto, marcas que indicam que a verificação da aprendizagem não é ação constituinte do processo que se desenrola na sala de aula, é ação à parte, discriminada, na configuração do discurso, como procedimento discreto pelo qual nenhuma responsabilidade direta é assumida ou atribuída. Por outro lado, há marcas que indicam que a avaliação da aprendizagem está no interior do processo que se desenrola na sala de aula e ao professor é atribuída responsabilidade direta por ela.

Em suma, das considerações que fizemos até o momento, podemos concluir que:

1. o *Regimento Geral* é legitimado pela própria constituição jurídica da instituição educacional;

2. o caráter prescritivo e o caráter proscritivo do *Regimento Geral* constituem as formas como se pode enunciar a avaliação e, portanto, legitimam-nas;

3. também o local e a ordem de aparecimento da questão da avaliação no *Regimento Geral* constituem as formas como se pode pensar a avaliação, servindo, por conseguinte, à sua legitimação.

2. O Ocultamento do Exercício de Poder

Uma vez que o discurso é sócio-historicamente constituído, ele constitui e, ao mesmo tempo é constituído pela natureza dos grupos e das interações pessoais. Assim é que a análise do *Regimento Geral* da universidade *locus* de nossa pesquisa, em seu Capítulo VII, intitulado *Da Verificação e Avaliação da Aprendizagem*, remete-nos a procedimentos discursivos de objetificação e de subjetivação dos atores educacionais, que são, nesse caso, potencializados através de marcas linguísticas características, tendo em vista que o discurso toma a forma institucionalizada de um regulamento, revelando os papéis de administradores, professores e alunos nesse contexto.

A partir das conclusões apresentadas na seção anterior, podemos propor que os enunciados dos regulamentos, ao se inserirem em um regime discursivo, são legitimados em valores racionais e operam por universalização, com base em duas premissas principais:

1. servem aos interesses de todos, pois se fundam em sua objetividade e
2. servem aos interesses de todos, pois se fundam em sua neutralidade.

Configura-se um quadro, então, em que é essencial ocultar o seu caráter eminentemente deontico, de modo a garantir a legitimação dos enunciados que

compõem o regulamento e, para tal, recorre-se, geralmente, ao enunciado assertivo, em que a ausência da modalização deôntica cria efeitos de sentido de objetividade e neutralidade. Portanto, a ausência de modalização, ou seja, a opacificação é uma estratégia retórico-argumentativa que, no discurso dos regulamentos, serve à legitimação dos enunciados, por propiciar efeitos de sentido que fazem aflorar a intersubjetividade, entendida (cf. Parret, 1983, apud Coracini, 1991a:120) como se caracterizando pela partilha das convenções em nível da comunidade de fala, em nível da comunidade de mundo e em nível da comunidade transcendental, em que se insere o “nós” ou a “gente” referindo-se ao *eu* da enunciação.

Baseando-nos em Coracini (op. cit.:120), postulamos que, no discurso educacional sobre avaliação, constitutivamente heterogêneo, mas, no caso dos regulamentos, de caráter essencialmente jurídico, a presença ou ausência de modalizadores *não determinam 'a priori' o ponto de vista do sujeito-enunciador nem as interpretações possíveis: sua presença ou ausência aponta apenas para uma possível interpretação do texto*. Cabe apontar que regras, surgindo no grupo social e tendo, portanto, caráter intrinsecamente convencional e arbitrário, materializam relações hierárquicas. Por conseguinte, subjazem ao exercício de micropoderes, que são exercidos unidirecionalmente, não havendo indicação de que qualquer negociação sobre quem controla seja possível, devendo-se observar que é a superioridade de conhecimento e/ou de *status* que garante ao emissor a autoridade para emitir comandos e que o fato de o emissor poder assumir tal posição é constitutivo de e constituído pela própria regra. Assim, no contexto de nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que o *status* jurídico dos conselhos da administração superior garante-lhe a autoridade para a emissão do regulamento em questão, o próprio regulamento vem legitimar tal posicionamento.

As regras, enquanto materialização de relacionamentos hierárquicos, em que é assumido que o emitente tem o direito de manipular comportamentos, têm a característica de criarem um simulacro de imparcialidade, pois parecem estar fora dos sujeitos quando, no entanto, os constituem e são por eles constituídas. Isto é, o sujeito é posicionado no interior das regras, mas o seu posicionamento hierárquico, externamente determinado, é constitutivo das regras. Na materialidade lingüística do *Regimento Geral*, no tocante à avaliação, encontramos consubstanciadas relações hierárquicas, distribuídas em forma piramidal, e que organizam a instituição educacional como empresa em que três níveis de administração são distinguidos: o órgão administrativo superior (Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa), o órgão deliberativo médio (Conselho Departamental) e os órgãos deliberativos inferiores (Departamentos), que correspondem, na estrutura empresarial, aos níveis de direção, de gerenciamento e de setorialização. O professor é alocado na base da pirâmide, cabendo-lhe posição subordinada. Vejamos o Artigo 75 em que tal hierarquia se materializa lingüisticamente:

Artigo 75 - Haverá, em cada semestre letivo, pelo menos duas avaliações de aprendizagem, uma das quais obrigatoriamente escrita, em época aprovada pelo Conselho Departamental da Unidade Acadêmica, mediante proposta dos Departamentos.

1º - O CONCEP poderá autorizar formas diversificadas de avaliação de aprendizagem, sempre que a especificidade da disciplina assim exigir.

2º - O Professor deverá comunicar à Unidade Acadêmica os resultados dessas avaliações de aprendizagem, em prazos fixados pelo Conselho Departamental.¹

Apesar de a materialidade lingüística dos regulamentos indicar uma desigualdade de exercício de poder, ela não implica necessariamente um conflito

¹ Grifos nossos.

de interesses, pois, geralmente, são utilizados recursos que mascaram tal exercício de poder, por um lado, apresentando as regras como benéficas ao grupo social sob seu controle (premissa da neutralidade) e, por outro lado, especificando quantitativa e/ou qualitativamente as funções dos membros de tal grupo social (premissa da objetividade). Estabelece o regulamento, portanto, através de efeitos de sentido, um regime de verdade (Foucault, 1979/1993:12). Assim, a partir da materialidade do Regimento Geral, temos o seguinte quadro:

- **Premissa:** garantia de direito igual a todos, que é constitutiva da legitimidade do discurso jurídico-educacional.
- **Estratégias:** 1. delimitação “clara” de funções e papéis que cabem a cada membro de tais grupos sociais. Ao Conselho Departamental da Unidade cabe aprovar a época das avaliações de aprendizagem e fixar prazos para a comunicação dos resultados das avaliações; aos Departamentos cabe apresentar proposta ao Conselho Departamental; ao CONCEP compete autorizar formas diversificadas de avaliação; ao Professor cabe comunicar à Unidade Acadêmica os resultados das avaliações de aprendizagem.
2. ordenação sistemática de eventos. Os eventos são ordenados como se segue: proposta dos Departamentos, aprovação das propostas pelo Conselho Departamental, ocorrência das avaliações, fixação de prazos pelo Conselho Departamental para a comunicação dos resultados pelo Professor.
- **Verdade:** distribuição de poder

Essa distribuição de poder é, no entanto, apenas aparente: é um efeito de sentido. Em outras palavras, essa ilusão de “democracia” é um efeito de sentido

da visibilização das várias instâncias institucionais e do professor e dos eventos. A sua nomeação (conforme especificamos acima), em nosso entender, propicia a naturalização das relações de poder que são determinadas pelo crescendo deôntico dos enunciados. Observe-se que se procede da asserção no tempo futuro (*Haverá*), combinada à adjetivação e adverbialização restritivas (*em cada semestre letivo, pelo menos duas avaliações de aprendizagem, uma das quais obrigatoriamente escrita, em época aprovada pelo Conselho Departamental da Unidade Acadêmica, mediante proposta dos Departamentos*), passando-se à modalização de possibilidade (*Poderá o CONCEP autorizar formas de avaliação diversificadas*) combinada à adverbialização restritiva (*sempre que a especificidade da disciplina assim exigir*), para, finalmente se utilizar a modalização deôntica (*O Professor deverá comunicar à Unidade Acadêmica os resultados dessas avaliações de aprendizagem*) combinada à adverbialização restritiva (*em prazos fixados pelo Conselho Departamental*).

Há de se observar, ainda, que a materialidade lingüística do *Regimento Geral* cria efeitos de sentido de impessoalidade. Isso porque assume a forma institucionalmente padronizada que é legitimada por seu caráter jurídico, propiciando o distanciamento característico das relações legislativas. Por um lado, porque a instituição não se apresenta como enunciador do regulamento. Enquanto instrumento do qual a instituição se vale para estabelecer relações legislativas com os atores educacionais, o *Regimento* é anunciado como produto da coletividade universitária, com a qual não é possível estabelecer relações pessoais.

Por outro lado, os enunciados apresentam nomeações generalizantes: o Professor², o aluno. Tais nomeações os constituem como sujeitos-de-direito e lhes negam constituição enquanto sujeitos históricos. São estabelecidas, então,

² Comentamos o uso das maiúsculas mais adiante, ao tratarmos do aspecto gráfico do *Regimento Geral*.

relações entre um enunciador que é coletivo com um enunciatário que também é representado como coletividade.

Ademais, são criados efeitos de sentido de impessoalidade também através da ausência da modalização deôntica e da apassivação, como conseqüência de uma necessidade de se evitar a utilização de uma estrutura explícita de comando e, assim, ocultar o caráter fortemente manipulativo do discurso, que se deve ao seu caráter prescritivo e proscritivo. Tais estratégias ocultam tanto o enunciador (comandante) quanto o enunciatário (comandado) no caso de o último ser o professor. A apassivação em que o agente da passiva não é nomeado, particularmente, é uma estratégia que, ao ocultar o comandado, oculta também o agente das ações avaliativas, o que remete à impessoalidade.

Assim, na materialidade lingüística do *Regimento Geral* são utilizados recursos de duas ordens opostas: a delimitação e a impessoalidade que, no entanto, não se apresentam em conflito, pois servem ao mesmo propósito de ocultar o exercício de micropoderes, a partir do estabelecimento de um regime de verdade.

Consubstancia-se, então, a constituição do discurso sobre avaliação pelos princípios da gerência de processos (organização dos eventos, como observamos anteriormente) e da delegação de responsabilidades (delimitação das funções e papéis, conforme já mencionado), próprios dos processos de gestão de qualidade, o que indica que tais princípios não são exclusivos do discurso econômico-empresarial constituído por noções neoliberais, mas são também constitutivos do discurso jurídico, de caráter conservador.

No entanto, devemos observar que, embora seja criado um sentido de que tal organização garante a “democracia”, que todos controlam em um certo nível, verifica-se que a multiplicação de instâncias de poder acaba por gerar um quadro em que nos degraus inferiores da pirâmide organizacional o exercício de poder é

gradativamente limitado, restando bem pouco espaço para autonomia ao professor, que está alocado em subordinação aos níveis administrativos, graças ao crescendo deôntico que se materializa nos enunciados através do uso das variadas formas de modalização, conforme apontamos anteriormente.

Concorre para o afloramento de tal quadro o fato de que se recorre à utilização de asserções na forma verbal do presente do indicativo combinadas ao uso do gerúndio, criando efeitos de verdade irrefutáveis. Examinemos o seguinte excerto de tal regulamento:

Artigo 74 - As verificações de aprendizagem são obrigatórias, atribuindo-se grau zero aos alunos que a elas não se submeterem.

Como se pode notar em um exame de tal excerto, a utilização da asserção na forma verbal no tempo presente na oração principal não permite a refutação da regra de caráter prescritivo nela contida (*As verificações de aprendizagem são obrigatórias*) bem como da regra de caráter proscritivo contida na oração seguinte (*atribuindo-se grau zero aos alunos que a elas não se submeterem*). Enquanto a primeira regra é imposta tanto a professores quanto a alunos, a segunda regra é imposta somente aos professores, sendo que o exercício de poder sobre o professor é mascarado através do uso da forma verbal do gerúndio, que “esconde” um verbo deôntico.

É importante apontar que, quando se exerce poder sobre o professor, a forma sintática preferida é a oração gerundiva. Veja-se também o excerto seguinte, em que o enunciado *permitindo-se o fracionamento em cinco décimos para aproximação final* tem o mesmo efeito:

Artigo 73 - As notas das verificações de aprendizagem serão graduadas de zero a dez, permitindo-se o fracionamento em cinco décimos para aproximação final.

Parágrafo único- As frações inferiores a cinco décimos são desprezadas e as iguais ou superiores, aproximadas para a unidade imediata, exceto para aprovação quando serão desprezadas as frações de décimos.

É importante notar, ainda, que a utilização de orações assertivas, em lugar de orações imperativas, é um recurso de mascaramento do exercício de poder, pois, ao passo que as orações imperativas atribuem diretamente os papéis a comandantes e comandados, as orações assertivas parecem não indicar qualquer relação de poder. No excerto em discussão, as “ordens” são, por conseguinte, veiculadas modalmente, ainda que implicitamente, já que não está explícito o verbo deôntico. Este apagamento do modalizador também cria efeitos de irrefutabilidade, pois os enunciatários (o Professor e o aluno) são despresentificados. Observe-se, por exemplo, o Artigo 75, transcrito à página 115, em que a asserção é enunciada na forma verbal do futuro (*Haverá, em cada semestre letivo, pelo menos duas avaliações de aprendizagem*), o que, em nosso entender, é uma estratégia de ocultamento de seu caráter prescritivo.

Um outro recurso utilizado para mascarar o exercício de poder é o uso do modal de possibilidade, que empresta ao enunciado efeitos de sentido de concessão de autonomia. Veja-se o excerto seguinte:

Artigo 72 - Para a avaliação da aprendizagem, o Professor poderá levar em consideração a participação do aluno em aula, testes, trabalhos em classe e extraclasse e todas as demais atividades escolares.

Há de se atentar para o fato de que, no discurso educacional neoliberal, o professor é constituído em empregado e de que um dos princípios da ideologia neoliberal é o estabelecimento de um “estado mínimo”. Tal princípio configura um quadro em que o exercício de poder institucional deveria ser necessariamente e sempre ocultado, de modo a serem mantidas as boas relações entre empregador e empregado, ou seja, entre comandante e comandado, um dos pilares do bom

funcionamento da empresa/escola. No entanto, observamos que a materialidade lingüística do *Regimento Geral* parece contraditar nossa tese de que o discurso educacional da avaliação é constituído por princípios neoliberais, pois a delegação de autonomia ao professor é apenas parcial, estando delimitada aos procedimentos didático-pedagógicos. Quando se trata de procedimentos administrativos, é utilizado o modalizador deôntico, como podemos observar no Artigo 75, parágrafo 2º, em que o caráter eminentemente prescritivo do enunciado tem seus efeitos de sentido potencializados pelo uso da forma verbal do futuro:

Parágrafo 2º- O Professor deverá comunicar à Unidade Acadêmica os resultados dessas avaliações de aprendizagem, em prazos fixados pelo Conselho Departamental.

O mesmo ocorre no Parágrafo único do Artigo 78:

Parágrafo único - A média das verificações de aprendizagem deverá ser entregue pelo Professor, à Secretaria-Geral, com relatório e apreciação pessoal sobre o aproveitamento do aluno, do septuagésimo ao octogésimo dia letivo de cada período.

Podemos, então, considerar duas hipóteses:

- a explicitação de exercício de poder institucional através da explicitação da modalização deôntica se deve ao fato de que os discursos jurídico-educacionais, por seu caráter legislativo, são mais resistentes a mudanças, seja porque a instituição deles se vale somente em instância recursal, seja porque a sua modificação demanda um longo processo de discussão e deliberação nas instâncias superiores da instituição e tem implicações burocráticas junto ao Ministério da Educação;
- a documentação normalizadora, um outro princípio da gestão da qualidade, precederia em relevância as boas relações entre empresa e empregado, pois

diz respeito ao produto final da instituição que é, em última instância, o índice de sua qualidade.

Levantamos essas hipóteses, tendo em vista que, a) conforme apontamos em nossa análise das condições de produção, à época em que essa versão do *Regimento Geral* foi sancionada pelas instâncias administrativas superiores, o discurso institucional já era perpassado por noções neoliberais da gestão da qualidade; b) iremos apontar posteriormente, na análise de outros documentos do *corpus* de nossa pesquisa, que outros discursos produzidos à mesma época são constituídos pela noção neoliberal de gestão de qualidade, nos dois aspectos acima considerados.

Nos casos em que se trata das relações entre a instituição de ensino (empresa) e o “mau” aluno (cliente), relações essas mediadas pelo professor (empregado), recorre-se explicitamente ao verbo deôntico e o aluno ocupa a posição de sujeito oracional, ou seja, o aluno tem aparentemente função agentiva. Todavia, essa função agentiva é apenas um efeito de sentido, pois é contraditada pelo campo semântico da ação, que é a da submissão, da sujeição, como podemos observar nos excertos seguintes:

Artigo 80 - Deverá submeter-se a exame final, em cada disciplina, o aluno que obtiver nas avaliações de aprendizagem, média igual ou superior a 3,0 (três) e inferior a 5,0 (cinco), uma vez atendida a frequência mínima prevista no artigo anterior.

*Artigo 82 - O aluno reprovado deverá repetir integralmente a disciplina, sujeitando-se de novo à frequência e às verificações de aprendizagem programadas.*³

Também devemos apontar que ao aluno reprovado é reservada a proscricção, fazendo-se uso da modalização implícita (*Considera-se reprovado o*

³ Grifos nossos.

aluno) e o enunciado ganha contornos de sentença final, conforme podemos observar no Artigo 83, transcrito a seguir:

*Artigo 83 - Considera-se reprovado o aluno cuja nota final, na disciplina, for inferior a cinco*⁴.

Um outro recurso que constitui as relações entre professor e aluno é o uso da apassivação, que apaga o professor na materialidade lingüística do discurso. O uso da apassivação, segundo Fowler e Kress (1979:30-31) tem como conseqüência que o objeto se torna focal, ou seja, ganha proeminência temática, e que é criado um poderoso efeito de neutralização da ação ou processo que ganha *status* de estado. O uso da apassivação é um recurso que impossibilita a modificação ou decisão que o processo, por estar sob o controle de agentes, implica. O estado, por ser percebido como inalterável, não deixa outra alternativa senão suportá-lo, não cabendo discussão sobre o seu valor de verdade.

Artigo 79 - Considerar-se-á aprovado, em cada disciplina, independentemente de exame final, o aluno que obtiver nas avaliações de aprendizagem média igual ou superior a 5,0 (cinco) e tiver cumprido freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) às respectivas aulas e demais atividades escolares.

Artigo 81 - Considerar-se-á reprovado em cada disciplina o aluno que não cumprir a freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Artigo 83 - Considera-se reprovado o aluno cuja nota final, na disciplina, for inferior a cinco.

⁴ É imprescindível apontar que a questão da nota mínima para aprovação e decorrente necessidade de alteração do Regimento Geral foi objeto de discussão nos colegiados superiores, tendo sido apresentada a proposta de sua alteração para 7,0 (sete). Tais discussões tiveram início em 1982, sendo que, em 1991, deliberou-se pela manutenção da nota 5,0 (cinco). Assim, justifica-se nossa consideração de que qualquer alteração no discurso jurídico-educacional é muito demorada.

A falta de explicitação do agente da passiva, que é propiciada pela utilização da forma sintética, em *Considerar-se-á aprovado*, *Considerar-se-á reprovado*, *considera-se reprovado*, impõe um efeito de sentido de vagueza às regras, evitando um confronto direto entre os interagentes do processo educacional. A não explicitação do professor como agente da ação de aprovar ou reprovar o aluno, através da utilização da passiva sintética, exime-o de qualquer responsabilidade quanto à aprovação ou reprovação do aluno, por um lado. Por outro lado, também a instituição de ensino é poupada, do mesmo modo, de tal responsabilidade. Essa estratégia discursiva funciona, por conseguinte, como um poderoso meio de controle, pois assujeita os indivíduos (os alunos) através da indeterminação das responsabilidades, que camufla as relações de poder.

No entanto, uma vez que geralmente tais agentes são recuperáveis, especialmente por ser o professor aquele que recebe delegação de autoridade e competência para avaliar o aluno, a apassivação não pode evitar a potencialidade de conflito entre os sujeitos, pois, em última instância, cabe ao professor proferir a sentença final. Ao professor cabe o direito de julgar e ao aluno o dever de apresentar provas de que cumpriu seus deveres, conforme o próprio Regimento estabelece em:

Artigo 77. Atendidas as normas departamentais, compete ao professor a organização, aplicação e julgamento da verificação de aprendizagem, concernentes à disciplina por ele ministrada.

Note-se que, também no Artigo 73, a voz passiva é utilizada, sem explicitação de seu agente, o que nos remete ao mascaramento do exercício de poder característico do discurso sobre avaliação e que revela o caráter contraditório de tal discurso.

Artigo 73 - As notas das verificações de aprendizagem serão graduadas de zero a dez, permitindo-se o fracionamento em cinco décimos para aproximação final.

Parágrafo único - As frações inferiores a cinco décimos serão desprezadas e as iguais ou superiores, aproximadas para a unidade imediata, exceto para aprovação quando serão desprezadas as frações de décimos.

De modo a se evitar a emergência de um conflito potencial, uma vez que é necessário manter os clientes satisfeitos, não se explicita que é o professor que irá avaliar as verificações de aprendizagem, que é ele que irá julgá-las, graduá-las. Esta impessoalidade propicia um quadro em que os procedimentos utilizados se sobressaem em relação aos indivíduos envolvidos, emprestando ao discurso da avaliação uma aparente objetividade, cientificidade, tecnicidade.

Contrapõem-se, dessa forma, a verificação da aprendizagem como algo objetivo, indiscutível e a avaliação da aprendizagem como algo subjetivo e, portanto, discutível. Por outro lado, a verificação da aprendizagem é determinada pelas instâncias mais altas e, assim, mais obscuras, menos claras aos alunos, porque localizadas nos pontos mais altos da pirâmide organizacional, efeito de sentido propiciado pelo uso da apassivação. Já a avaliação da aprendizagem estaria situada na competência do Professor e, portanto, em instância mais próxima ao aluno, remetendo, assim, àquilo que é corriqueiro na sala de aula: sua participação em aula, testes, trabalhos em classe e extraclasse e todas as demais atividades escolares.

Interessante é notar que se evita a emergência de conflito, neste caso, recorrendo-se à estratégia de não se mencionar que a avaliação da aprendizagem é julgamento que dá motivo à nota. Essa, para o aluno, é, em última instância, o que indica o sucesso ou insucesso de seus esforços de aprender e o que irá determinar o seu valor no mercado de trabalho.

Ademais, o estabelecimento de relação de causa e consequência, propiciado pelo uso combinado da asserção no tempo presente na oração principal e do gerúndio na oração subordinada, somado ao fato de que o poder da gerundiva é camuflado pela própria ordem de seu aparecimento, no Artigo 74, transcrito à página 119, empresta à segunda regra o caráter de irrefutabilidade, por seu efeito de naturalização. O mesmo efeito, através do estabelecimento de relação de causa e consequência, também pode ser observado nos Artigos 79, 81 e 83 transcritos às páginas 123.

Importante é também observar que o uso de maiúsculas é indicador das relações que se estabelecem no interior das instituições educacionais. Na materialidade lingüística que estamos examinando, é revelador das posições dos sujeitos o fato de a palavra *Professor* estar sempre grafada com letra maiúscula e a palavra *aluno* sempre com letra minúscula. Em uma instituição que preconiza adotar uma filosofia de trabalho de base humanística, calcada em preceitos cristãos de justiça para todos, que alardeia a implementação de processos educacionais centrados no aprendiz, é índice de suas contradições internas o fato de o *aluno* ser sempre minúsculo e o *Professor* e os organismos institucionais de controle (*Concep; Condep, Unidade Acadêmica*) serem sempre maiúsculos. Quer-nos parecer que as relações sócio-históricas aí estabelecidas se dizem na materialidade do discurso e os sujeitos e a realidade nela se marcam de forma traiçoeira. Observemos o seguinte artigo:

Artigo 77 - Atendidas as normas departamentais, compete ao Professor a organização, aplicação e julgamento da verificação de aprendizagem, concernentes à disciplina por ele ministrada.

Note-se que o uso do artigo definido somado à grafia em maiúscula da palavra *Professor* homogeneiza o sujeito, atribuindo-lhe uma posição fixa na ordem social. No entanto, ao mesmo tempo em que define esse professor, essa

combinação estratégica o torna indefinido porque não permite a sua particularização: ele se torna o professor genérico, o professor sem rosto e sem nome. Da mesma forma o discurso sobre avaliação, ao recorrer à grafia em minúscula da palavra *aluno*, somada à utilização do artigo definido, realiza semelhante operação estratégica, fixando o aluno em sua “pequenez”, não lhe conferindo estatura na hierarquia institucional.

Artigo 78 - A nota final do aluno, em cada disciplina, será a média aritmética entre a nota do exame final e a média das notas de verificação de aprendizagem.

Deve-se observar que raramente, no discurso sobre avaliação em exame, o aluno aparece na posição de sujeito oracional. Revelador é o fato de que somente aparece em tal posição nos Artigos 82 e 84 e, em ambos os casos, trata-se do aluno reprovado.

Artigo 82 - O aluno reprovado deverá repetir integralmente a disciplina, sujeitando-se de novo à frequência e às verificações de aprendizagem programadas.

Artigo 84 - O aluno reprovado em disciplina que não funcionar no semestre letivo seguinte, desde que haja obtido frequência regimental às aulas dadas e demais atividades escolares, poderá requerer recuperação, através de regime especial, definido em Ato Normativo da Reitoria, respeitada a legislação vigente.

Devemos apontar o fato de que o discurso da avaliação transita geralmente no pólo positivo e raramente permite a excepcionalidade. Encontramos evidências confirmatórias no fato de, em somente dois artigos, serem utilizadas cláusulas de exceção, introduzidas pelos vocábulos *exceto* e *salvo*:

Artigo 73 - As notas de verificações de aprendizagem serão graduadas de zero a dez, permitindo-se o fracionamento em cinco décimos para a aproximação final.

Parágrafo único - As frações inferiores a cinco décimos são desprezadas e as iguais ou superiores, aproximadas para a unidade imediata, exceto para aprovação quando serão desprezadas as frações de décimos.

Artigo 76 - O exame final será sempre escrito, salvo autorização do Conselho de Coordenação e Ensino e Pesquisa, abrangendo questões do programa.⁵

Note-se, ainda, que, em relação à excepcionalidade apontada no Artigo 73, essa é totalmente desfavorável ao aluno, pois durante todo o processo poderá valer-se do critério da aproximação, exceto em seu julgamento final, quando o professor deverá agir com maior rigidez, sendo-lhe interdito aproximar, por exemplo, a nota 4,8 para 5,0.

Podemos afirmar, portanto, que o discurso educacional mostra-se contraditório, pois se, por um lado, considera o aluno como beneficiário do discurso educacional - já que esse se funda na equanimidade de direitos e, portanto, na neutralidade -, por outro lado, interdita seus direitos quando não permite que sejam considerados os décimos no caso de aprovação. É importante ressaltar que isso pode revelar um certo desconforto, comum aos professores, em se definirem pela aprovação ou não de um aluno de competência mediana. Nesse caso, o julgamento mostra a sua subjetividade, se considerarmos que a objetividade matemática é deixada de lado. Não se trata aí, então, da nota real do aluno, mas de um julgamento que tramita entre a aprovação e a reprovação e que passa a preceder a questão da nota, apesar de esta ser o índice concreto que, segundo o discurso sobre avaliação, determina a aprovação ou reprovação do aluno.

Há de se observar, finalmente, que os campos semânticos que caracterizam o discurso sobre avaliação são de duas ordens. De uma parte, verificamos a grande ocorrência de vocábulos do campo jurídico, tais como:

⁵ Grifos nossos.

obedecerão, fixar, admite-se, permitindo-se, autorizar, normas, compete, organização, aplicação, julgamento, cumprir, sujeitando-se, verificações, obrigatórias, submeterem.

Conforme aponta Foucault (1979/1993), é na linguagem que se exercitam micropoderes e tais exercícios de poder se fazem, também, na disseminação de vocábulos do campo jurídico na materialidade lingüística do discurso sobre avaliação. Assim, devemos observar que, no documento sob exame, o discurso sobre avaliação constitui um sujeito jurídico. Investido de uma impessoalidade, assujeitado pelos efeitos de sentido criados na materialidade lingüística de um discurso que estabelece um regime de verdade irrefutável, através da utilização de estratégias que indeterminam determinando (por exemplo, através do uso do artigo definido singular, como em *o aluno, o Professor*) ou, contraditoriamente, de estratégias que determinam indeterminando (por exemplo, através do recurso às orações gerundivas, como em *permitindo-se o fracionamento em cinco décimos para aproximação final*), o sujeito da avaliação é constituído como sujeito de direito, assujeitado pelas regras que constituem e são constituídas pelas relações sociais estabelecidas no seio das instituições educacionais.

De outra parte, devemos salientar que a disseminação de um vocabulário próprio do discurso da matemática na materialidade lingüística do discurso da avaliação é um índice da constituição de um sujeito da ciência positivista, aquele que pode ser graduado, quantificado, ordenado, classificado, particularizado, de um lado, mas que, de outro lado, pode servir como índice de generalização, pois é tratado como homogêneo, sendo a ele negada, portanto, identidade sócio-histórica.

No discurso sobre avaliação, constituído por princípios da ideologia neoliberal, que constitui o aluno tanto como cliente quanto como produto educacional com valor no mercado de trabalho, não lhe é também permitida identidade sócio-histórica, pois aí ele não é sujeito, é objeto sobre o qual se

exerce poder para moldá-lo aos interesses de uma sociedade em que os indivíduos não mais possuem identidades próprias, mas em que são encarados como uma massa disforme e sem rosto.

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que o discurso da administração superior acerca da avaliação, por seu caráter predominantemente jurídico e, portanto, por sua aparente objetividade e neutralidade, parece enunciar também a sua “neutralidade” ideológica. Entretanto, devemos considerar que os enunciados do *Regimento Geral* são constituídos por valores positivistas e, por conseguinte, conservadores. Uma vez que a ideologia neoliberal se caracteriza por uma evocação aos valores positivistas e conservadores do passado, o discurso da administração superior acerca da avaliação pode se colocar muito confortavelmente no interior dos outros discursos produzidos pela instituição que são mais claramente constituídos pela ideologia neoliberal, como é o caso do discurso produzido e autorizado pela Unidade Acadêmica que passamos agora a analisar.

CAPÍTULO II

O DISCURSO DA UNIDADE ACADÊMICA

1. O Quadro Enunciativo

No discurso educacional neoliberal, em que a qualidade total constitui princípio regulador das relações de poder-saber, os enunciados pretendem ser validados do próprio lugar em que se enunciam, isto é, seu valor de verdade está a depender do quadro enunciativo em que se inserem, de modo que o que está em jogo não é somente o seu significado (*meaning*), mas também o seu sentido (*sense*) (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1977:55). Assim, é necessário esclarecer que o documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares* foi produzido a partir da exigência institucional de explicitação, pelas unidades acadêmicas da Universidade, dos conceitos de avaliação e das práticas pedagógicas avaliativas que deveriam nortear seus Projetos Pedagógicos.

Desse ponto de vista, esse documento se configura, por um lado, como um produto do exercício de poder institucional¹ e, por outro, como uma estratégia disciplinar para esse mesmo exercício de poder. Seu caráter, por conseguinte, é intrinsecamente deôntico, pois seu objetivo é fazer agir os atores educacionais a partir da legitimação de determinadas verdades, de modo que essas passem a constituí-los como sujeitos homogêneos. Portanto, no discurso educacional da qualidade total, a proliferação de estratégias de legitimação dos enunciados, através dos quais os indicadores da excelência são constantemente afirmados, produzidos, inventados, confirmados e, assim, visibilizados aos atores

educacionais, está intrinsecamente relacionada ao fato de que o Locutor, fonte, ainda que ilusória, da asserção, oferece seu personagem social em garantia de seu valor de verdade. Isto porque quando o Locutor diz de algo que vale não diz nada de seu ser, mas diz que não é indiferente e a não-indiferença é a essência do valer (cf. Morente, 1980:300).

O documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*, elaborado por um grupo de coordenadores de departamento da instituição em que realizamos nossa pesquisa e aprovado, com modificações, em reunião que contou com a participação da maioria dos docentes que atuam na unidade acadêmica de Letras, constitui-se um instrumento diretor da práxis avaliativa a ser desenvolvida. Assim, a exemplo do *Regimento Geral*, tem efeito regulador das ações de todos os atores educacionais, mas especialmente das ações dos professores.

É importante apontar, no que diz respeito ao enunciador e aos enunciatários, que o fato de os enunciados que compõem esse documento serem assumidos como tendo sido produzidos pela coletividade potencializa a sua legitimação. Assim, o documento, porque institucionalmente legitimado pelo seu próprio modo de produção, constitui exercícios de poder legítimos, porque consensual e previamente consentidos.

Uma vez que o dilema central da axiologia é aquele da subjetividade ou objetividade dos valores, há de se fazer notar que a constituição do discurso educacional sobre avaliação por princípios neoliberais propicia o afloramento de estratégias de legitimação que buscam apresentar os valores propostos como objetivos e neutros, especialmente através da aparente não-inscrição dos sujeitos nos enunciados, à semelhança, aliás, do *Regimento Geral*, por nós analisado

¹ Tal exigência institucional se encontra registrada, por exemplo, em ata da reunião do Departamento de Línguas Vivas e Estrangeiras, realizada no dia 22 de novembro de 1990.

anteriormente. Esta aparente não-inscrição dos sujeitos nos enunciados, no caso do documento sob análise, é legitimada pelo seu próprio modo de produção, isto é, pelo fato de ser produzido por uma multiplicidade de enunciadores.

Portanto, há de se refletir sobre o fato de que todo discurso produzido nas instituições educacionais é constituído por várias ordens e níveis de significações, relacionamentos, apreciações e atribuições de valores, isto é, as relações de poder-saber que o discurso educacional constitui não são neutras. Ao contrário, as relações de poder-saber são colocadas em operação através de uma malha discursiva constituída por unidades lingüísticas dêiticas, afetivas e avaliativas (axiológicas e modalizadoras) que funcionam como traços privilegiados da inscrição do sujeito da enunciação no enunciado (cf. Kerbrat-Orecchioni, op.cit.:53).

Em nossa análise, partimos da premissa de que a constituição do discurso educacional sobre avaliação pelo ideário neoliberal potencializa a constituição interdiscursiva desse discurso pelo discurso publicitário, pelo discurso político e pelo discurso econômico-empresarial. Uma vez que, na perspectiva que adotamos, o discurso é concebido como produzido em e por interdiscursos (Authier, 1985), devemos observar que, na materialidade lingüística do documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica: Considerações Preliminares* - entendido aqui como um dos textos que compõem o discurso educacional da avaliação -, encontramos explicitação da interdiscursividade que caracteriza o cenário educacional já no título a ele consignado.

Também a análise das situações de comunicação que o discurso educacional da avaliação envolve indica, necessariamente, a sua constituição por vários dizeres, por vários discursos, dentre eles, o discurso econômico-empresarial, o discurso político e o discurso publicitário.

O discurso econômico-empresarial constitui o discurso educacional sobre a avaliação, já que, por um lado,

- o Locutor (instituição educacional), interessado em manter e conquistar posições no mercado educacional, dirige-se a interlocutores situáveis no tempo e no espaço, isto é, aos professores, com quem mantém uma relação do tipo jurídico-comercial (empresa/empregado) para atribuir-lhes funções e tarefas e exigir desempenho e ação,

e, por outro lado,

- o Locutor (instituição educacional), interessado em manter e conquistar posições no mercado educacional, dirige-se a interlocutores situáveis no tempo e no espaço, isto é, aos alunos, com quem mantém uma relação de tipo jurídico-comercial (empresa/cliente) para dar garantia de que seus serviços irão atender suas necessidades e expectativas.

O ato de formalização em um documento escrito de uma política de avaliação - a sua visibilização -, pode ser entendida como parte de um processo organizacional, constituído pelo princípio neoliberal de transpor para o campo educacional as estratégias organizacionais empresariais, que visa, em última análise, a disciplinar os indivíduos e a estabelecer autodisciplina. No entanto, como também é princípio deste mesmo processo organizacional a manutenção de boas relações entre empregadores/administradores e empregados/professores, é necessário que tal poder disciplinar seja invisibilizado. Uma das estratégias discursivas utilizadas com tal finalidade é o aspecto gráfico do documento, que espelha a hierarquia própria da estrutura educacional, reflete a organicidade da instituição e revela as relações de poder-saber que nela se estabelecem:

X (instituição) que governa Y (professor) que governa Z (aluno),

sendo que, quanto mais alto é o nível hierárquico do interlocutor, tanto mais contínua é a organização espacial do texto; quanto mais baixo é o seu nível hierárquico, tanto mais fragmentada é a organização espacial do texto; e quanto mais alto é o plano em que se localiza a documentação, tanto menor é o nível de detalhamento e quanto mais baixo é o plano² em que se localiza o documento tanto mais minucioso é o nível de detalhamento.

Assim, considerando que o documento sob análise se dirige aos professores, verificamos que organização espacial do texto é contínua. Por sua vez, considerando que o documento se localiza no plano tático da documentação de qualidade, através do qual são estabelecidas relações interfuncionais (administradores/ professores), o nível de detalhamento é relativamente amplo, explicitando-se os princípios e noções que determinam a política de avaliação e apontando as diretrizes gerais para o desempenho de suas funções e para as suas ações pedagógico-avaliativas.

É, portanto, o posicionamento do documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares* no plano tático do processo de normalização, característico dos sistemas empresariais de qualidade total, que o constitui como discurso econômico-empresarial e que determina que nele se desenhem as bases aléticas de todo e qualquer julgamento de valor a ser emitido pelos atores educacionais.

Também o discurso político constitui o discurso educacional sobre a avaliação, já que:

- o Locutor (instituição educacional), autoridade jurídico-administrativa, interessado numa determinada estrutura de poder, dirige-se a um

² Tomamos a noção de plano a Azambuja (1996) que distingue na documentação dos sistemas de qualidade três planos: o estratégico (em que se explicitam a filosofia, os princípios e as diretrizes), o tático (em que se detalham as diretrizes gerais e as políticas) e o operacional normativo (em que se busca a internalização das diretrizes e das políticas na prática do dia-a-dia e em que se registram as evidências objetivas da qualidade obtida).

interlocutor, representante autorizado da instituição, autoridade administrativa e/ou acadêmica (coordenadores, professores), que supõe compartilhar de seus interesses finais (filosofia de trabalho e objetivos gerais), mas não necessariamente dos meios (objetivos operacionais, estratégias) que propõe para atingi-los e, portanto, é necessário engajá-los em um processo para a obtenção de consenso, no nível da convicção e da ação.

Tratando-se de um discurso político, a organização argumentativa do documento em questão opera em função do objetivo de envolver o interlocutor, de forma a anular a possibilidade da crítica e de engajar o interlocutor numa mesma posição ou tarefa (Osakabe, 1979). Assim, o discurso sobre avaliação em exame, por se referir a uma questão política e, portanto, ideológica, busca o engajamento e a participação, estabelecidos através do consenso. Para tal, recorre a estratégias discursivas que produzem efeitos de sentido que constituem os sujeitos e o conhecimento e suas relações no interior do espaço institucional. Essas estratégias potencializam os efeitos disciplinares do discurso enquanto prática social e se configuram, a um só tempo, como tecnologias de dominação e tecnologias do eu.

O documento sob análise é, então, local privilegiado pela instituição educacional para a inscrição de verdades eminentemente subjetivas acerca dos objetivos operacionais e estratégias apropriadas para a obtenção da qualidade em avaliação, bem como para a legitimação dessas verdades como objetivas, de modo a obrigar que as verdades pretendidas pelos enunciados sejam necessariamente reconhecidas pelos seus interlocutores. Busca-se, a todo custo, obter o consenso no nível da convicção e da ação, evitando que aos enunciados assertivos se encadeiem enunciados que recusem as verdades que enunciam.

Da mesma forma, o discurso publicitário constitui o discurso educacional sobre a avaliação, uma vez que:

- o Locutor (instituição educacional) autoridade jurídico-administrativa, interessado numa determinada estrutura de poder, dirige-se a um interlocutor, autoridade comercial (cliente), que supõe compartilhar de seus interesses finais (objetivos gerais), mas não necessariamente dos meios (objetivos operacionais, estratégias); daí a necessidade de convencê-los de sua validade.

Considerando que o documento sob análise é utilizado para a divulgação de informações, devemos nos remeter ao fato de que a redefinição da educação em termos de mercado (que se insere dentro de um projeto neoliberal global) estabelece um jogo discursivo em que o espaço da discussão política será transformado em espaço de utilização de estratégias de convencimento publicitário. O que ocorre, por conseguinte, é que o espaço educacional é invadido por um processo de “mediação” que caracteriza a sociedade contemporânea (cf. Thompson, 1995:22), ou seja, o campo de interação³ educacional - conceituado sincronicamente como um espaço de posições e conceituado diacronicamente como um conjunto de trajetórias -, é transmutado em campo de interação econômico. Os atores sociais passam a ocupar as posições de anunciante e consumidor e as trajetórias são reorganizadas a partir de um quadro em que o “capital simbólico” (méritos acumulados, prestígio e reconhecimentos associados à pessoa ou à posição) e o “capital cultural” (conhecimento, habilidades e qualificação educacional) são transmutados em “capital econômico” (propriedades, bens materiais e financeiros). Em

³ O conceito de campo foi desenvolvido por Pierre Bourdieu e utilizado em vários de seus escritos. Dentre eles podemos citar: *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977; *The Logic of Practice*, Cambridge: Polity Press, 1990 e *Language and Symbolic Power*, Cambridge: Polity Press, 1991.

decorrência, é instaurado um processo de valoração econômica: o capital simbólico e o capital cultural são constituídos como mercadorias, bens de consumo que são regulados pela lei de oferta e procura. Entretanto, esse processo de valoração econômica de um bem simbólico ou cultural é ocultado no interdiscurso publicitário, sendo que o que se apresenta é um quadro em que a valoração econômica é substituída pela valoração simbólica e cultural.

Como as várias características dos contextos sociais são constitutivas da produção e recepção dos enunciados, a empresa/ escola, enquanto “anunciante”, irá se servir de recursos argumentativos característicos do discurso publicitário. Assim, serão implementadas regras discursivas na expectativa de que seus enunciados, em que se materializa a posição socialmente estruturada do Locutor (instituição educacional), adquiram determinados sentidos, na ilusão de que o Locutor é dono do seu dizer (cf. Pêcheux, 1969) e no esquecimento de que são os interlocutores que emprestam sentidos aos enunciados, num processo contínuo de constituição e reconstituição do significado.

Claro está que outros discursos também constituem o discurso educacional sobre avaliação. Todavia, como será dado a observar no decorrer da próxima seção, a constituição do documento sob exame pelo ideário neoliberal propicia que os interdiscursos econômico-empresarial e político se façam mais presentes em sua construção, pois as interrelações que mantêm com os princípios, conceitos e noções característicos da ideologia neoliberal são de caráter intrínseco. Isto porque são princípios da ideologia neoliberal: a valorização de um estado mínimo, princípio eminentemente político que cria a ilusão de distribuição do exercício de poder; a reestruturação da educação que deve ser norteada para o mercado, princípio econômico-empresarial que introduz nas instituições educacionais a gestão da qualidade total; a transmutação de

questões políticas em questões técnicas, princípio publicitário que se funda na manipulação do afeto e do sentimento.

2. A Tática Neoliberal

Passamos, agora, a analisar o documento quanto às estratégias utilizadas para legitimar os enunciados que constituem as posições dos atores educacionais e o conceito do ato de avaliar, isto é, quanto aos modos como a verdade dos enunciados é adquirida no curso de sua atualização discursiva (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1977:54)

O exame do documento *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares* nos permite verificar que a avaliação tem caráter instrumental e que seu objetivo é garantir a satisfação do aluno-cliente, conforme se pode observar no excerto transcrito a seguir:

Excerto 1

A avaliação deve ser entendida como a coleta e análise sistemáticas de toda informação relevante que seja necessária para promover o desenvolvimento de um currículo e para verificar sua eficácia e eficiência, incluindo informações sobre as atitudes dos participantes dentro do contexto das instituições envolvidas. Sendo assim, a avaliação interliga várias fontes de informação com o objetivo de formar um quadro que reflita o grau de atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, a avaliação deve ser uma constante análise de necessidades cujo objetivo é refinar as idéias colhidas a partir de uma análise de necessidades inicial, de forma que o programa possa corresponder cada vez mais às expectativas e necessidades dos aprendizes. Portanto, todos os componentes do currículo estão necessariamente envolvidos como fontes de informação e cada um deles deve ser considerado de pontos de vista diferentes. No entanto, a seleção e o planejamento são cruciais, de forma que a enorme quantidade de informação potencial não inviabilize a manipulação dos dados. Em resumo, a avaliação deve ser parte de um currículo, incluindo, ligando e dando significado a todos os outros elementos de um programa educacional, conforme aponta Brown (1989).

A estratégia utilizada para legitimar este conceito é o estabelecimento de uma relação entre meios e fins, que cria efeito de sentido de naturalização e que é propiciado pelo uso da asserção em *Sendo assim, a avaliação interliga várias fontes de informação com o objetivo de formar um quadro que reflita o grau de atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos*, que é legitimada pela modalização deôntica explícita em *a avaliação deve ser uma constante análise de necessidades cujo objetivo é refinar as idéias colhidas a partir de uma análise de necessidades inicial*.

Enquanto que na estrutura da empresa tradicional os clientes geralmente são colocados na condição de receptores passivos dos produtos e serviços oferecidos, na estrutura da empresa que adota o discurso neoliberal da excelência, o cliente é a pessoa mais importante para a organização e tudo o que se relaciona a ele é prioritário. A empresa precisa prever as necessidades (*análise de necessidades inicial*) e superar as expectativas dos clientes (*corresponder cada vez mais às expectativas e necessidades dos aprendizes*). Precisa, ainda, manter um processo de constante avaliação de sua prática, o que deve ser feito sistemática (*coleta e análise sistemáticas de toda informação relevante*) e amplamente (*todos os componentes do currículo estão necessariamente envolvidos como fontes de informação*), com base em análise de expectativas e necessidades de seus clientes.

Podemos afirmar que, no excerto acima, o recurso ao uso do infinitivo (*promover, verificar, formar, refinar*) acarreta um efeito de sentido de naturalização legitimadora, através da atemporalidade característica desta forma verbal. A atemporalidade assevera como verdade o fato que enuncia e, assim, um estado de coisas, que é uma criação social e histórica, é tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, obrigando ao consenso. Já a combinação do uso do infinitivo com o

uso da asserção acena para o estabelecimento de uma relação de causa (*a avaliação deve ser uma constante análise de necessidades*) e efeito (*de forma que o programa possa corresponder cada vez mais às expectativas e necessidades dos aprendizes*) que é bastante eficiente como estratégia de legitimação, constringendo as formas como podemos pensar o processo educacional. Observemos, no mesmo excerto, que a topicalização materializada no uso reiterado do vocábulo *avaliação* combinada à apassivação (*deve ser entendida*) propicia similar efeito de sentido de naturalização.

Podemos observar, no Excerto 1, que o ideário neoliberal da qualidade total se encontra enunciado no documento: a avaliação é apresentada como um instrumento de medição da *eficácia e eficiência* do currículo, que deve atender às necessidades e expectativas dos aprendizes. Os participantes do processo educacional são, assim, constituídos como sujeitos de um processo econômico-empresarial, pois a avaliação, enquanto ação empresarial, visa a atender à demanda do mercado que exige a excelência⁴. Apresenta-se uma aparente dispersão dos centros de poder e de governo dos sujeitos - a premissa é que são os alunos-clientes que exercitam o poder e que, portanto, governam.

No discurso da avaliação, tal fato é legitimado através da manipulação do sentimento, própria das estratégias de convencimento publicitário utilizadas no discurso econômico-empresarial e, através de uma série de dispositivos, diz-se que tudo se faz em nome do atendimento das necessidades e expectativas da clientela. Então, o discurso da avaliação parece enunciar uma valorização do aprendiz enquanto sujeito do processo, uma vez que suas necessidades e expectativas é que irão embasar a avaliação. Forma-se, desse modo, um quadro

⁴ Etges (1983:52), entre outros sociólogos da educação, afirma que a avaliação introduz as relações de mercado no sistema de aprendizagem e, assim, o trabalho do aluno tem valor de troca e seu produto é valorizado por outra(s) pessoa(s).

em que só se pode pensar o sujeito enquanto ser autônomo, livre, determinador das ações avaliativas.

Ainda nesse excerto, observamos que a objetificação/subjetificação do aluno é legitimada através da naturalização propiciada pelo recurso à modalização explícita (*A avaliação deve ser entendida como...; a avaliação deve ser uma constante análise...; a avaliação deve ser parte de um currículo...*) e pelo uso da asserção (*A avaliação interliga várias fontes de informação...*) combinada ao apelo reiterado aos valores da sistematicidade, da relevância, da constância, da completude e da necessidade, isto é, valores positivistas (*coleta e análise sistemáticas; toda informação relevante; constante análise de necessidades; todos os componentes do currículo; a seleção e o planejamento são cruciais*). Foucault (1977:185) já apontava que o exame, mecanismo disciplinar essencial aos processos pelos quais as relações de poder constituem os professores e os alunos como sujeitos e como objetos e que é sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, assujeita aqueles que são percebidos como objetos. Levando em conta que os procedimentos de pesquisa (*análise de necessidades inicial; coleta sistemática de informação*) compartilham características e objetivos semelhantes aos do exame, podemos considerá-los como mecanismos disciplinares e que sua legitimação através da valoração racional (objetividade, cientificidade) constitui as relações de poder-saber que se desenrolam no interior da instituição.

Na materialidade lingüística do discurso, a ilusão de que é o aluno/cliente que determina as ações avaliativas também se revela na explicitação da aprendizagem e no ocultamento do ensino e, em consequência, na topicalização do aluno/aprendiz e no ocultamento do professor (*possa corresponder cada vez mais às expectativas e necessidades dos aprendizes*).

Examinemos o próximo excerto em que se observa o uso da apassivação que cria efeitos de sentido de unidade e consenso (*busca-se*):

Excerto 2

Os dois sujeitos envolvidos no processo de avaliação: o professor e o aluno, os dois pólos do binômio devem ser considerados. Como, para os cursos da Unidade Acadêmica, busca-se, através das diferentes disciplinas, formar e/ou desenvolver uma habilidade interativa oral e escrita, os instrumentos de avaliação devem ser integrados, por natureza, buscando o uso autêntico da linguagem, devendo acompanhar todo o percurso do processo educacional, o que não exclui a oportunidade dos testes formais. Em outras palavras, a avaliação vai refletir o conhecimento aprendido e/ou modificado pelo aluno, a partir da interação social no momento histórico.

Devemos reconhecer que o uso da asseveração no enunciado final do excerto em questão (*vai refletir*), desmascara a ilusão de democracia, escolha e participação que são veiculadas pela veemência da repetição (*os dois sujeitos; o professor e o aluno; os dois pólos do binômio*) e pela força da modalização deôntica, no enunciado inicial do excerto (*Os dois sujeitos envolvidos no processo de avaliação: o professor e o aluno, os dois pólos do binômio devem ser considerados.*). Tudo já está previamente justificado, fato marcado discursivamente no recurso à relação de causalidade, na salvaguarda do perfeito funcionamento da empresa (*Como para os cursos da Unidade Acadêmica busca-se, através das diferentes disciplinas, formar e/ou desenvolver uma habilidade interativa oral e escrita, os instrumentos de avaliação devem ser integrados, por natureza, buscando o uso autêntico da linguagem, devendo acompanhar todo o percurso do processo educacional, o que não exclui a oportunidade dos testes formais.*).

Devemos apontar que se recorre ao uso do modalizador deôntico (*os instrumentos de avaliação devem ser integrados*) cujos efeitos de legitimação são potencializados pelo uso da expressão *por natureza*. Sendo assim, naturaliza-se o quadro conceitual, impedindo sua refutação e mesmo a possibilidade de se pensar em um outro quadro. Tal naturalização possibilita o acontecimento da

asseveração final (*a avaliação vai refletir...*) que “desconhece” a asseveração inicial (*Os dois sujeitos envolvidos no processo de avaliação: o professor e o aluno, os dois pólos do binômio devem ser considerados.*), não se reconhecendo como contraditória a ela, mas, ao contrário, como sua igual (*Em outras palavras...*). Da mesma forma, a combinação do uso do modalizador deôntico ‘dever’ e da apassivação (*devem ser considerados*), ao propiciar o ocultamento do enunciador e do enunciatário, ao não se apresentar explicitado o agente da passiva, empresta ao enunciado o valor de “verdade para todos” e potencializa o efeito de mais controle dos administradores.

Portanto, o discurso sobre avaliação, através da combinação do uso da modalização deôntica explícita, da seleção vocabular e do uso da apassivação e da asseveração, delinea um “regime de verdade” que delimita a ação e a estrutura de ação dos participantes no processo educacional, configurando os papéis sociais e políticos próprios do discurso econômico-empresarial, da escola/empresa, professor/empregado e aluno/cliente. Em decorrência, é potencializado o envolvimento e o engajamento dos sujeitos, que se constituem em clientes satisfeitos. Esta nova dinâmica cultural, que se fundamenta em uma compreensão da chamada “cultura de massa”, é que permite que o discurso sobre avaliação, enquanto constituído pelo discurso neoliberal econômico-empresarial e pelo discurso publicitário, apresente-se como um meio de fabricação da representação e de envolvimento afetivo do aprendiz/espectador e do aprendiz/consumidor, pois tal discurso passa a ser peça da propaganda institucional que tem como mote a satisfação derivada do atendimento eficiente.

Dessa forma, a avaliação, questão relativa ao exercício de poder com decorrentes implicações políticas e sociais, é apresentada como uma questão técnica, de eficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Da mesma forma, questões políticas, no caso a pseudo-centralização dos

processos educacionais no aluno, são constituídas em soluções técnicas, isto é, num discurso sobre a qualidade calcado na gerência da qualidade total. Não há como se negar que as abordagens “modernas” de ensino/aprendizagem, ao tomarem como centro o aluno, adotando uma pedagogia dos menos favorecidos, configuram uma solução política que busca compatibilizar o *modus operandi* da escola ao da política econômica neoliberal vigente, traduzindo-a, no entanto, em uma solução técnica que, ao gosto da tendência política neoconservadora, remete ao positivismo.

No excerto seguinte, a escolha vocabular (*seleção, planejamento, quantidade, manipulação, dados*) marca discursivamente o tecnicismo neoliberalista e o positivismo neoconservador característicos do discurso econômico-empresarial, como constituintes do discurso da avaliação.

Excerto 3

Portanto, todos os componentes do currículo estão necessariamente envolvidos como fontes de informação e cada um deles deve ser considerado de pontos de vista diferentes. No entanto, a seleção e o planejamento são cruciais, de forma que a enorme quantidade de informação potencial não inviabilize a manipulação dos dados.

O discurso sobre avaliação, porque constituído do discurso neoliberal econômico-empresarial, ao mesmo tempo em que organiza a ação educacional em forma de mercado, busca reorganizá-la de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Conforme aponta Silva (1994:21), em que pese toda a retórica da Gestão da Qualidade Total em favor da participação dos “clientes” - enunciada no Excerto 1 como: *incluindo informações sobre as atitudes dos participantes dentro do contexto das instituições envolvidas* -, e da definição dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos “consumidores” -enunciada no mesmo excerto como: *com o objetivo de formar um quadro que reflita o grau de atendimento das necessidades de aprendizagem dos*

alunos e a avaliação deve ser uma constante análise de necessidades cujo objetivo é refinar as idéias colhidas a partir de uma análise de necessidades inicial, de forma que o programa possa corresponder cada vez mais às expectativas e necessidades dos aprendizes -, que propicia uma ilusão de democracia⁵, escolha e participação, a estratégia da qualidade total, na verdade, enquadra o processo educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma. Os alunos/clientes estão livres para determinar o que querem, mas o que querem já está determinado previamente no contexto em que todo o quadro mental e conceitual está antecipadamente definido em termos empresariais. Assim, a gestão pela qualidade assegura a satisfação total de todos os que participam dos processos que ocorrem no interior da empresa. Os clientes passam a ser a própria razão de existir da empresa que estabelece um processo sistemático e permanente de troca de informações e mútuo aprendizado e, depois, transforma essas impressões em indicadores de seu grau de satisfação. Por conseguinte, é necessário que a instituição, em seus discursos políticos, inscreva-o discursivamente e, nos excertos sob análise, duplamente, através da sua enunciação e através da topicalização, como ocupando posição central.

No entanto, devemos observar que a “centralidade” do aluno como valor positivo é apenas efeito de sentido. O que temos, em verdade, é um processo de assujeitamento. O aluno somente é centro na medida em que as ações de outros nele se concentram; somente é agente na medida em que outros o autorizam a sê-lo, isto é, o aluno é apenas objeto sobre o qual se atua, para transformá-lo.

Por outro lado, enunciados do documento em questão contrapõem a avaliação da aprendizagem à avaliação do professor. Quer-nos parecer, assim, que, uma vez que o professor não se constitui enquanto cliente, os cuidados

⁵ Saviani (1981:23) aponta que, quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e que, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática.

afetivos não se fazem mais necessários e, ao contrário do aprendiz, que é despresentificado no uso do substantivo abstrato *aprendizagem*, o professor é nomeado como objeto da avaliação. No entanto, tal não se faz gratuitamente⁶. É que aqui se explicita a relação econômico-empresarial entre escola/empresa e professor/empregado e, assim, torna-se possível, *tendo em vista o seu desenvolvimento profissional*, presentificá-lo enquanto objeto da avaliação. Observemos o excerto que se segue:

Excerto 4

Para a avaliação do professor, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, pensamos ser possível adotar procedimentos de observação e auto-avaliação, baseados em um exame minucioso do planejamento de ensino e do ensino propriamente dito, quanto aos aspectos referentes a objetivos, materiais de ensino, seqüenciação, apresentação, prática e aplicação, comunicação entre professor e alunos e manejo de ensino. A adoção de tal prática deverá levar a um aperfeiçoamento do processo de ensino, tornando-o menos experimental e, conseqüentemente, mais científico.

Há de se atentar, no entanto, para o fato de que o discurso sobre avaliação enuncia, entre os procedimentos de avaliação do professor, a auto-avaliação, ao passo que a auto-avaliação não é enunciada, nesse documento, com relação ao aluno. Isso se explica, tendo em vista que, enquanto o discurso da avaliação constitui o aluno como sujeito não-responsável por seu discurso - como se pode verificar no Excerto 5, a seguir, em *a linguagem vai refletir os processos mentais e permitir que seu usuário se torne responsável pelo que diz*, estando subjacente,

⁶ Devemos considerar o fato de que, se entendermos que é a instituição, no seu exercício de poder, enquanto contratadora de serviços e reguladora de procedimentos, que formaliza, através dos documentos que emite, a ideologia subjacente à avaliação e, mesmo, os rituais de avaliação, podemos afirmar que o pertencimento do professor à instituição está condicionado ao reconhecimento de suas verdades e à aceitação de suas regras, que devem ser explicitados nos enunciados dos sujeitos falantes - os professores, conforme já apontava Foucault (1971/1996:14) com relação ao discurso de caráter doutrinal. Utilizando a terminologia de Kerbrat-Orecchioni (1977), a verdade do professor/receptor - "R-verdade" - deve ser necessariamente a verdade da instituição/locutor - "L-verdade".

portanto, uma ideologia de infantilização do aluno universitário -, o professor é constituído como sujeito adulto.

Excerto 5

O instrumento de trabalho dos cursos da Unidade Acadêmica é a palavra, considerada na sala de aula como algo mais que instrumento de comunicação, como instrumento do processo de aprendizagem do exercício transformador da história, através da interação social. A principal função da palavra é, então, a aplicação de conhecimentos e idéias, é a transformação da teoria aprendida numa prática de introspecção, revisão e expressão, uma vez que a linguagem vai refletir os processos mentais e permitir que seu usuário se torne responsável pelo que diz.

Assim, o discurso sobre avaliação desta instituição de ensino superior parece indicar uma imagem da relação pedagógica enquanto relação que se estabelece entre o aluno-criança - objeto de avaliação-, e o professor-adulto - objeto de auto-avaliação. É interessante notar que a adoção de procedimentos de avaliação do professor é justificada - e precisa, necessariamente, sê-lo - em termos de propiciar cientificidade (observe-se o Excerto 4, na página anterior), o que se deve ao fato de estar reservado aos professores um tratamento mais “racional”, portanto mais “adulto”, enquanto ao aluno está reservado um tratamento mais afetivo, por conseguinte mais “infantil”. Isso porque se parte da imagem de que o processo de convencimento do sujeito adulto ao consumo, tanto de idéias quanto de produtos e tanto no mercado educacional quanto no mercado econômico, deve estar calcado em apelos “racionais” de caráter mais abstrato porque envolvem estratégias de dedução, tais como as propiciadas pelas relações de causa e consequência (por exemplo, em *A adoção de tal prática deverá levar a um aperfeiçoamento do processo de ensino, tornando-o menos experimental e, conseqüentemente, mais científico*, no Excerto 4, transcrito na página anterior), enquanto que as crianças consomem a partir de apelos “afetivos” de caráter mais concreto que, geralmente, envolvem estratégias de indução (por exemplo, em *a avaliação interliga várias fontes de informação com o objetivo de formar um quadro*

que reflita o grau de atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, no Excerto 1, transcrito à página 139).

Cabe ressaltar, ainda, em relação à avaliação do professor, que o discurso sobre avaliação explicita a tendência ao cientificismo (*exame minucioso*), desta feita, voltado para a aferição da eficiência do professor enquanto organizador e gerenciador do processo de ensino (*exame minucioso do planejamento de ensino e do ensino propriamente dito, quanto aos aspectos referentes a objetivos, materiais de ensino, seqüenciação, apresentação, prática e aplicação, comunicação entre professor e alunos e manejo de ensino*), partilhando tal tendência com o discurso econômico-empresarial. Assim, a *Política de Avaliação* é um dos discursos gerados pelo *Regimento Geral* (conforme observamos no capítulo anterior, com relação aos Artigos 75, 77 e 79), confirmando que o poder é genealógico (cf. Deleuze, 1986: 55), ele transmite ou distribui características discursivas particulares na forma de um diagrama.

Ademais, devemos observar, no Excerto 4, transcrito à página 147, que, ao tratar da avaliação do professor, o discurso sobre avaliação abandona, inicialmente, o uso da modalização deôntica, substituindo-a pela modalização de possibilidade (*pensamos ser possível*). Também abandona o uso das formas do tempo verbal do presente do indicativo, substituindo-as pelas formas do tempo verbal do futuro, agora apostas ao verbo 'dever' utilizado em sua função modalizadora (*deverá levar a um aperfeiçoamento do processo de ensino*), potencializando a legitimação dos enunciados através do estabelecimento de uma relação de causa e efeito que ganha contornos preditivos.

Devemos ressaltar que o discurso sobre avaliação, imbuído do ideal da qualidade e regido pelas normas empresariais, deve enfatizar as boas relações entre operários e empregadores, pois estas se constituem em um fator que coopera no incremento da produtividade e na elevação dos padrões de qualidade.

É este conceito que subjaz aos enunciados do Excerto 4 (transcrito à página 147) e, especialmente, ao seu último enunciado, em que o professor é despresentificado. Aquilo a que se visa, então, é o *aperfeiçoamento do processo de ensino, tornando-o menos experimental e, conseqüentemente, mais científico*. Cabe salientar que Jones (1994:115) aponta que a imagem de uma população cientificamente educada é isomórfica à de uma modernidade plenamente desenvolvida e, portanto, o que subjaz a este enunciado é o apelo à modernidade enquanto técnica mercadológica.

Note-se, ainda, a importância da seleção vocabular: à *análise* reservada ao aluno, contrapõem-se a *observação* e o *exame* reservados ao professor, o que denota uma tentativa de ocultação, através do abrandamento da carga semântica dos vocábulos, da função controladora da avaliação.

Podemos observar, também, no excerto seguinte, que a escola/empresa, para adaptar-se às novas condições criadas pelas transformações decorrentes de sua constituição por uma ideologia mercadológica, além de ser confrontada pela necessidade de garantir suas boas relações com os professores/empregados é levada a enunciar respeito, de forma a garantir a produtividade e evitar conflitos. Deacon & Parker (1994:108), baseando-se em Wittgenstein (1972:par.201), afirmam que,

na escola, o governo dos sujeitos é, ao mesmo tempo, essencial ao empreendimento educacional e potencialmente desestabilizante, uma vez que as recusas de posições-de-sujeito particulares estão presentes em todos os momentos, mesmo ocultas sob o comportamento em obediência às regras.

Dessa maneira, com o fim de evitar conflitos e garantir a produtividade, o discurso sobre avaliação enuncia o seu modelo disciplinador com relação à avaliação do professor de modo menos visível, ao mesmo tempo em que

explícita respeito, recorrendo ao uso da ressalva (*No entanto, reconhecemos que nem todos os professores advogam a mesma causa*, que encontramos no próximo excerto), garantindo, desse modo, suas boas relações com os empregados. Senão vejamos:

Excerto 6

Estas considerações refletem uma proposta ideal. No entanto, reconhecemos que nem todos os professores advogam a mesma causa e, portanto, mudanças de âmbito institucional deverão ter como base uma instrução teórica e um treinamento pragmático prévios, que irão possibilitar a mudança de comportamentos enraizados.

É interessante notar, aqui, o uso de uma metáfora do campo jurídico (*advogam a mesma causa*). Em verdade, é muito comum que o discurso econômico-empresarial seja perpassado por metáforas jurídicas quando se trata da relação entre empresa e empregado. Tal se deve ao fato de o vínculo empregatício ser um vínculo jurídico. Sendo assim, o discurso sobre avaliação, ao fazer uso de tal tipo de metáfora neste contexto, reafirma sua constituição pelo discurso econômico-empresarial. Ademais, cabe apontar que Larrosa (1994: 73) afirma que, nas leis e normas de comportamentos que têm a ver com o dever, a consciência se faz jurídica. Podemos postular, por conseguinte, que, já que o discurso sobre avaliação é constituído por uma prática discursiva do dever, evidenciada na regularidade discursiva do uso da modalização deôntica, nada mais natural do que configurar o professor como sujeito jurídico.

Tendo em vista que a despresentificação do professor, bem como a substituição da modalização deôntica pela modalização de possibilidade e a substituição da forma verbal do presente pela do futuro caracterizam-se como estratégias discursivas reveladoras de uma prática de ocultamento do exercício de poder da instituição como agência controladora e, ainda, levando-se em consideração que o discurso determina as posições-de-sujeito, o discurso sobre

avaliação - porque constituído por interdiscursos -, constitui o professor como sujeito jurídico e, em decorrência, como sujeito obediente, a um só tempo assujeitado e objetificado por esse discurso.

No tocante ao aluno, o discurso sobre avaliação topicaliza-o, visibiliza-o na materialidade lingüística, criando efeitos de sentido que remetem à sua centralidade nos processos educacionais, apenas para fixá-lo como objeto de ação, apontando, então, para a sua condição de “não-agente”, de sujeito objetificado e, portanto, assujeitado. Nesse sentido, o discurso educacional autoriza o exercício de poder do professor e providencia para que o professor continue a ser o principal, senão o único, agente no processo educacional. Esta constituição dos sujeitos educacionais, que atribui função agentiva ao professor e função passiva ao aluno, remete-nos a uma concepção de educação “bancária” (Freire, 1973). Pode tal concepção coabitar os mesmos espaços que conceitos neoliberais? A esta pergunta deveríamos responder negativamente, se levássemos em conta o valor que a participação e a criatividade nos processos de trabalho assumem na ideologia neoliberal. Entretanto, devemos responder a esta pergunta afirmativamente ao menos por duas razões: 1) a ideologia neoliberal compartilha de conceitos conservadores e positivistas que constituem a concepção bancária de educação e 2) o neoliberalismo é “bancário” em essência, faz renascer a teoria do capital humano e do conhecimento, reabilita a sociedade do conhecimento, transforma a educação em mercado, o que pressupõe a existência de possuidores e não-possuidores.

No entanto, poderíamos, ainda, atribuir esta convivência ao fato de que todo discurso é heterogêneo, assim como os sujeitos por ele constituídos, que os sujeitos sociais são contraditórios, se dizem e se desdizem, se fazem e se desfazem a cada momento e que os discursos institucionais, enquanto práticas de autoridade, variam, a depender de quem desejam administrar. Segundo Pignatelli

(1994:129), baseando-se em Foucault (1979/1993:190-1), o sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através de pequenas técnicas - tabelas, gráficos, formulários - que fabricam e fixam (objetificam) o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações. Segundo o autor, *ninguém escapa ao próprio posicionamento nessa operação eficiente, produtiva, em forma de rede*. Ademais, o sujeito obediente adquire, através de operações disciplinares, uma coleção de hierarquizações e ordenações divisórias. Desse modo, a superfície sobre a qual o poder opera é ampliada no processo de produzir as segmentações, permitindo um aumento na quantidade de poder exercido. No documento sob análise, essa operação de subjetificação é dissimulada através da criação de uma rede analógica e, então, o conceito de qualidade está particularmente associado às noções de estudo, organização, planejamento, processo, coerência e êxito. Vejamos o seguinte excerto em que assinalamos em negrito as seleções vocabulares a que se recorre para veicular tal associação, que é característica da ideologia neoliberal:

Excerto 7

Entendemos, ainda, que mudanças conceituais do processo de avaliação da aprendizagem devem ser precedidas de um estudo avaliativo profundo da organização institucional, curricular, programática, com vistas ao desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem mais coerentes e mais bem sucedidos, uma vez que serão levadas em conta restrições dos contextos educacionais particulares, que determinarão a política de avaliação a ser adotada.

Portanto, a partir de tais considerações, a avaliação não seria um estágio do processo, mas o resultado do planejamento, implementação e desenvolvimento do currículo, servindo como retroalimentador para decisões sobre sua manutenção ou revisão, de forma que sua integridade e coerência sejam estabelecidas e mantidas de maneira consistente e complementar, conciliando teoria e prática.

Considerando a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre avaliação, entendemos ser apropriado organizar ciclos de estudos sobre o assunto, nos diversos departamentos, para cuja viabilização será necessária a preparação de um projeto que assegure seu sucesso."

A adjetivação intensificada (*mais coerentes e mais bem sucedidos*) ou não (*consistente e complementar*) é aqui fundamental para criar efeitos de sentido que determinam a organização de processos de planejamento, implementação e desenvolvimento como a mola mestra para o sucesso do empreendimento educacional. Desse modo, os enunciados são legitimados.

Gentili (1994:127) aponta aspectos centrais quando se discute “qualidade” no mundo dos negócios, sendo um deles a seleção científica do operário. Não é de causar estranheza que tal aspecto tenha sido facilmente transposto para o discurso educacional. Conforme apontamos anteriormente, a incorporação de uma tendência ao tecnicismo, ao cientificismo, é característica de ambos os discursos. Assim, a adoção de uma taxonomia, sistema altamente fechado e, portanto, controlável, poderia possibilitar, a partir da ação avaliativa, a seleção científica dos melhores. Vejamos:

Excerto 8

Para a avaliação do aluno, podemos sugerir a taxonomia de aprendizagem de línguas de Valette-Disick (1981), que segue:

<i>ESTÁGIO</i>	<i>COMPORTAMENTO INTERNO</i>	<i>COMPORTAMENTO EXTERNO</i>
<i>1. Habilidades mecânicas</i>	<i>Percepção</i>	<i>Reprodução</i>
<i>2. Conhecimento</i>	<i>Reconhecimento</i>	<i>Demonstração</i>
<i>3. Transferência</i>	<i>Recepção</i>	<i>Aplicação</i>
<i>4. Comunicação</i>	<i>Compreensão</i>	<i>Auto-expressão</i>
<i>5. Crítica</i>	<i>Análise/Avaliação</i>	<i>Síntese</i>

Tal taxonomia demonstra os inter-relacionamentos entre os objetivos mais simples de aprendizagem de língua e aqueles mais complexos, devendo-se entender que o processo de aprendizagem não é uma simples progressão seqüencial de um estágio para outro, mas uma atividade altamente complexa, que varia de indivíduo para indivíduo, e na qual há um constante intercâmbio entre os estágios.

Vale notar, nesse excerto, a explicitação da preocupação com as diferenças individuais (*que varia de indivíduo para indivíduo*), o que nos remete à

individualidade característica dos contextos em que o capital cultural (conhecimento) é transmutado em capital econômico cujo valor de troca no mercado de bens e serviços educacionais depende do maior ou menor grau de atendimento às expectativas do cliente. Observa-se, ainda, a explicitação dos estágios e dos comportamentos internos e externos, de forma que é criado um efeito de sentido de abrangência, que é adequado aos sistemas de controle de qualidade total. Estas explicitações, por sua vez, remetem-nos ao conceito de disciplinas do corpo, exposto por Foucault (1988/1993:136): *adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias*. A sugestão de uma taxonomia, quer-nos parecer, então, irá se configurar como parte de um mecanismo disciplinar, pois é

uma maneira de gerir os homens (e alunos), controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças ao sistema de poder suscetível de controlá-los (Foucault, 1979/1993:105).

Ao enunciar uma taxonomia, o discurso sobre avaliação configura a utilização de uma técnica disciplinar que amplia o seu exercício de poder, pois propicia o que Blacker (1994:159) chamou de “cerimônia de objetificação do indivíduo”, através de um processo que leva a um alinhamento e a uma ordenação de acordo com a norma. O aluno, identificado, diferenciado, classificado e marcado, a partir da aplicação da taxonomia, é, dessa forma, transformado em um ideal externamente manufaturado.

Devemos apontar que o discurso econômico-empresarial, calcado no princípio da excelência a exemplo do que ocorre no discurso sobre avaliação, tem como objetivo final a obtenção de lucros quantitativos, a partir do aumento quantitativo/qualitativo da produção. Vejamos como tal objetivo se manifesta no documento que estamos analisando:

Excerto 9

Se professores e alunos se identificam pela capacidade de refazer, de "interligar" conhecimentos, a partir de sua visão de mundo, então o currículo deve ser constituído de elementos significativos e, entre eles, a avaliação, entendida como uma forma de interação, como retroalimentação da interpretação e do conhecimento e, assim, intrinsecamente reveladora do que foi aprendido, envolvendo maior responsabilidade por parte de professor e aluno sobre o que foi realmente assimilado e sobre como e quanto foi assimilado.

O lucro, no discurso sobre avaliação, passa a ser *o que foi realmente assimilado*, o capital cultural passível de negociação tanto no mercado de trabalho quanto no mercado educacional. Enquanto que no mercado de trabalho ele se torna objeto de troca por melhores empregos e maior remuneração, no mercado educacional ele é objeto de troca por melhores notas e maior *status* na hierarquia da sala de aula, caracterizando-se a competição própria do sistema econômico. Ademais, este capital, tanto no mercado de trabalho quanto no mercado educacional, é mensurável em termos de qualidade (*como*) e de quantidade de sua assimilação (*quanto*).

Há de se notar que um outro elemento do discurso neoliberal econômico-empresarial se faz presente no discurso sobre avaliação, qual seja, o atrelamento dos discursos educacionais aos objetivos da produção⁷ a partir de perspectivas humanistas e essencialistas sobre a natureza humana e de entendimentos da educação como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade. No excerto seguinte este elemento está enunciado:

⁷ Larrosa (1994:37) indica que há duas inércias fortemente encasteladas no campo pedagógico: a primeira é sua forte dependência (...) da crença de que é uma 'idéia de homem' e um 'projeto de realização humana' o que fundamenta a compreensão da idéia de educação e o planejamento das práticas educativas. A segunda é a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras 'mediadoras', onde se dispõem os recursos para o 'desenvolvimento' dos indivíduos. Já Deacon & Parker (1994:98) afirmam que os diversos discursos educacionais modernos baseiam-se em um núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade.

Excerto 10

O instrumento de trabalho dos cursos do Instituto de Letras é a palavra, considerada na sala de aula, como algo mais que instrumento de comunicação; como instrumento do processo de aprendizagem do exercício transformador da história, através da interação social. A principal função da palavra é, então, a aplicação de conhecimentos e idéias, é a transformação da teoria aprendida numa prática de introspecção, revisão e expressão, uma vez que a linguagem vai refletir os processos mentais e permitir que seu usuário se torne responsável pelo que diz.

Cabe salientar que, ao desvincular as finalidades educacionais dos objetivos do mercado para vinculá-las a um fim humanista e idealista, o discurso educacional, a exemplo do discurso neoliberal econômico-empresarial, procura fugir à contestação dos mecanismos de mercado como reguladores da vida econômica e social, que tem sido característica das lutas populares no interior do capitalismo. Surge, dessa forma, o conceito de ação educacional como ação transformadora da sociedade, que perpassa a maioria dos discursos educacionais modernos, podendo-se considerar que o uso da expressão *exercício transformador da história* provoca efeitos de sentido que obscurecem os objetivos empresariais que orientam a ação educacional.

Por outro lado, ao se referir à *aplicação de conhecimentos e de idéias, à transformação da teoria aprendida numa prática de introspecção, revisão e expressão, uma vez que a linguagem vai refletir os processos mentais e permitir que seu usuário se torne responsável pelo que diz*, o discurso sobre avaliação retoma o discurso neoliberal econômico-empresarial utilitarista, com suas premissas acerca da responsabilidade de cada um na construção da eficiência empresarial, bem como acerca dos modos como os processos de comunicação devem ocorrer nestes contextos, ou seja, a reflexão cuidadosa, a revisão que evita o erro e o desperdício de tempo e, finalmente, a expressão das idéias. Portanto, o afloramento de termos, tais como: *instrumento, processo, exercício, função, prática,*

usuário, é uma das regularidades discursivas que nos revela o discurso sobre avaliação enquanto constituído de um discurso econômico-empresarial.

Podemos, então, afirmar que o discurso institucional constitui e é constituído por valores progressistas, uma vez que a educação está a serviço da transformação das relações de produção (Saviani, 1982:63). Assim é que, a partir do cliente externo que é o mercado de trabalho, os processos se comunicam: a empresa/escola é o fornecedor cujo cliente interno é o aluno, ao mesmo tempo em que a empresa/escola é o fornecedor cujo cliente externo é o mercado de trabalho, em que ao então ex-aluno caberá o papel de fornecedor interno.

Uma outra característica do discurso neoliberal e neoconservador econômico-empresarial, apontada por Frigotto (1994:50), é defender as teses de valorização humana do trabalhador, valorização de processos de formação do cidadão e de trabalhadores polivalentes, participativos, flexíveis e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão. Segundo o autor, *as novas tecnologias, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa de trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo*. Podemos, portanto, postular que o discurso sobre avaliação é constituído por um discurso econômico-empresarial, uma vez que, apresentando claramente estas teses, como se pode observar no último excerto, está calcado no mote da transformação pela qualidade.

Assim, o discurso sobre avaliação legitima, como princípios educacionais, a competitividade, a eficiência, a produtividade e a qualidade tão caras ao discurso neoliberal e garante a manutenção de relações de poder-saber, com base na premissa de que os fins justificam os meios. Vale notar que o discurso sobre avaliação constitui, dessa forma, o aluno como produto da instituição, apontando-se sempre para o produto ideal, perfeito, pleno de qualidades,

substantivamente profissional, na acepção altamente meritória que é emprestada ao termo no mercado de trabalho.

Podemos afirmar que o discurso sobre avaliação, em que é enunciada a política de qualidade da instituição, estabelece, através de estratégias de legitimação, um quadro em que a instituição se insere no âmbito conceitual da escola crítica (cf. Markert, 1995-103-120), já que:

- os objetivos educacionais são enunciados, como sendo definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos;
- o aluno educado é enunciado como aquele que domina solidamente os conteúdos e, portanto, percebe-se determinado e capaz de operar - conscientemente - mudanças na realidade.

A inserção no quadro conceitual da escola crítica e no quadro conceitual neoliberal tem sido reafirmada pelos professores da instituição, em enunciados produzidos em discussões realizadas acerca do documento e que remetem à utilização das mesmas estratégias de legitimação, como se pode verificar no texto abaixo, em que efeitos de impessoalidade, atemporalidade, neutralidade e naturalização são proporcionados pelo recurso às formas verbais gerundivas e infinitivas (*preparando, atendendo, favorecer, manter-se, enfatizar, trabalhar, dando*) e pelo estabelecimento de relações de causa e efeito (*Que a Unidade Acadêmica assuma, na prática, a vinculação do ensino à realidade político-social brasileira (...) no sentido de favorecer uma maior justiça social e manter-se fiel aos interesses básicos da população brasileira*). Observe-se:

1ª proposta: Que a Unidade Acadêmica assuma, na prática, a vinculação do ensino à realidade político-social brasileira nos seus aspectos integrais, preparando o aluno para um mercado de trabalho altamente competitivo, por um lado, mas extremamente carente, por outro, atendendo, assim, à proposta da Unidade, no sentido de favorecer

uma maior justiça social e manter-se fiel aos interesses básicos da população brasileira.

2ª proposta: Enfatizar e trabalhar o ensino da linguagem como instrumento de reflexão crítica e como instituição política, dando preferência à pesquisa como método basilar de trabalho.

(Encaminhamento de propostas levantadas a partir da discussão do Documento “Aspectos Históricos e Diretores”, apresentado em reunião realizada no dia 01 de abril de 1994)

Neste capítulo, analisamos como o discurso educacional sobre avaliação, devido à sua constituição por princípios, conceitos e noções neoliberais, passa a ser constituído, predominantemente, pelos discursos econômico-empresarial, e político. Apontamos as estratégias de legitimação que, ocultando o professor e topicalizando o aluno, concorrem para que só se possa pensar o aluno enquanto cliente, o conhecimento enquanto bem de consumo e a avaliação como uma questão técnica cujo objetivo final é garantir a qualidade almejada pelo mercado. Agregando estratégias retórico-argumentativas características dos discursos que o constituem, o discurso educacional sobre avaliação cria um quadro conceitual que não permite refutação do regime de verdade que enuncia e, portanto, das relações de poder que constitui.

CAPÍTULO III

O DISCURSO DOS PROFESSORES

1. Os Posicionamentos dos Interlocutores

Tomamos para análise, neste capítulo, a transcrição¹ da uma reunião de professores (doravante P1, P2, P3, P4 e P5²) da disciplina Língua Inglesa: Prática Oral, que ocorreu em 1992 e foi gravada em áudio e transcrita, como um texto, na acepção da corrente teórica da análise do discurso que

o concebe como sendo o resultado concreto, opaco, mas revelador, de um processo discursivo ancorado em condições de produção marcadas sócio-ideologicamente, inscritas na historicidade de um momento e capazes de explicitar a manifestação lingüística e os efeitos de sentido que ela provoca (Coracini, 1993:4).

Buscamos, então, a partir do estudo da distribuição do poder e dos principais procedimentos argumentativos utilizados pelos interlocutores para provocar a adesão, examinar como princípios, noções e conceitos neoliberais constituem um regime de verdade acerca da avaliação na instituição em que

¹ Estaremos utilizando os seguintes símbolos de transcrição:

P = professor

A = aluno

/ = fala entrecortada

[] = transcrição fonética

(()) = comentários do pesquisador

((XXX)) = seqüência incompreensível

(...) = omissão de trechos da fala

X = supressão de nome próprio

² Cabe apontar que P5 é sujeito de nossa pesquisa apenas enquanto participante dessa Reunião de Professores. Tratando-se de professor contratado em caráter de substituição, não houve condições favoráveis para a continuidade de sua participação na pesquisa a que empreendemos.

realizamos nossa pesquisa.

Conforme já apontamos anteriormente, as instituições educacionais, especialmente as de caráter privado, inseridas no momento sócio-histórico em que as técnicas de gestão empresarial são tomadas como um índice de garantia de sua eficiência e, em consequência, de um maior grau de competitividade de seus produtos (cursos, alunos e ex-alunos) no mercado educacional, têm-se caracterizado pela crescente introdução de estratégias organizacionais que, dentro do quadro da ideologia neoliberal, dão garantia de maior produtividade. Em decorrência, as reuniões de professores passam a ser encaradas como parte de um processo maior de organização dos processos de trabalho e as trocas enunciativas que aí ocorrem se caracterizam por procedimentos que revelam a operação produtivo-restritiva determinada pelas formações ideológicas e pelas formações discursivas (na acepção que lhes empresta Foucault) em que o discurso educacional se inscreve.

Assim, o discurso sobre avaliação produzido durante uma reunião de professores, que é parte de um processo organizacional de gestão de qualidade instaurado no contexto educacional a partir de sua constituição pela ideologia neoliberal, passa a ser constituído por uma nova configuração das relações interfuncionais que passam a se reger pelos princípios da gerência participativa e do círculo de qualidade, cujo funcionamento constrange quem pode ou não pode dizer, quando pode ou não pode dizer, o que pode e não pode ser dito.

Estamos, de outra parte, partindo da premissa de que o discurso é constitutivamente heterogêneo, ou seja, de que todo discurso se constitui de uma dispersão de textos e, por conseguinte, de uma dispersão de sujeitos (conforme Orlandi e Guimarães, 1988:17) e, portanto, há de se ter presente que o discurso é um processo dialógico e que sua heterogeneidade é um procedimento argumentativo. Assim, ao nos referirmos aos participantes dessa reunião como

interlocutores, estamos adotando o ponto de vista de Ducrot (1987), segundo o qual o Locutor é a voz que, no discurso, toma a responsabilidade daquilo que é enunciado e o faz de seu posicionamento simultâneo de falante-ouvinte. Os efeitos argumentativos de seus enunciados são, assim, constituídos tanto pelas posições, social e institucionalmente reconhecidas, que ocupam em relação uns aos outros quanto pelo fato de que *todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro* (Orlandi, 1986:26), ou seja, que as posições que os interlocutores ocupam na instituição bem como as que ocupam no interior do processo discursivo são condições de produção de seu discurso.

Em primeiro lugar, devemos considerar que, do ponto de vista de sua macroestrutura, as reuniões de professores se fundam sob o princípio da democracia heteronômica. Devemos nos remeter aqui a Lima (1980:47), que afirma:

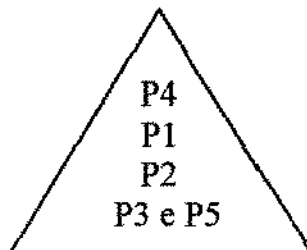
O mundo atual, independentemente dos sistemas políticos adotados, vive, do ponto de vista das relações diretas entre indivíduos, em plena e total heteronomia. A heteronomia é o modelo de relacionamento entre os indivíduos, em que as regras são impostas 'de fora', isto é, não surgem da equilibração do próprio relacionamento. Ao contrário, supõe alguém, em nível superior, determinando as regras.

O estabelecimento de uma pauta de discussões bem como a ordenação dos temas a serem discutidos, que, no caso da reunião sob análise, são feitas pelo coordenador de Departamento (P1) devido às relações administrativo-pedagógicas hierarquicamente organizadas e reconhecidas no contexto institucional, são condições de produção para o jogo discursivo que aí irá se desenrolar. Da mesma forma, o fato de P1 ser o gerenciador da reunião, devido à sua posição hierárquica superior, e de, portanto, a ele caber distribuir a palavra de modo que o princípio democrático, ou seja, a distribuição do exercício de

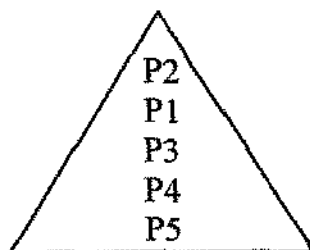
poder seja garantida, remete-nos à relação heteronômica. A função de P1 é organizar o jogo discursivo, de modo que potenciais conflitos resultantes da distribuição de poder sejam solucionados pelo consenso, isto é, a atuação gerencial de P1 na distribuição de turnos se configura, também, como condição de produção para as trocas enunciativas durante a reunião. Por conseguinte, as posições dos interlocutores, no caso da reunião de professores, evento que tem como objetivo a tomada de decisões de caráter administrativo-acadêmico acerca do desenrolar do processo ensino e aprendizagem, são, por um lado, determinadas externamente, ou seja, são legitimadas pela própria hierarquia administrativa de cargos e funções estabelecida no interior da instituição. Deste ponto de vista, há de se considerar que os enunciados de P1 e P4, que ocupam cargos administrativos na instituição (coordenador de departamento e vice-diretor, respectivamente), são legitimados externamente, de forma diferenciada daqueles produzidos por P2, P3 e P5. Por outro lado, tais posições são também determinadas internamente, isto é, pelas condições objetivas do próprio desenrolar das trocas enunciativas no decorrer da reunião, que são permeadas pelo desempenho de papéis que fazem circular o poder de tal forma que seu exercício, provisório, mas, certamente, hegemônico de um ponto de vista temporal, é determinado pela utilização de estratégias argumentativas que, em última instância, constituem a tentativa contínua de congelar a hierarquia de relações constituídas externamente. Assim, o conflito, a circularidade e a transitoriedade do poder, constituídos pelas e nas trocas enunciativas no texto em questão e nos textos que o constituem, produzem redes complexas de relações de poder.

Devemos indicar que todos os envolvidos são professores da disciplina Língua Inglesa: Prática Oral, ocupando, no quadro institucional, uma mesma posição e, por conseguinte, seus enunciados teriam o mesmo grau de

legitimidade externamente constituída. No entanto, P1 e P4 também exercem funções administrativas e, portanto, ocupam duplo posicionamento institucional. Este duplo posicionamento de P1 e de P4, que constitui relações hierárquicas legislativamente determinadas, tem efeitos legitimadores para os seus enunciados que vêm-se sobrepor àqueles propiciados pelo posicionamento que compartilham com os demais interlocutores. Já P2, tendo no passado ocupado cargos administrativos, também é posicionado duplamente, o que lhe garante maior espaço nas trocas enunciativas no decorrer da reunião. Assim, poderíamos traçar a seguinte pirâmide da hierarquia institucional:



Ademais, é importante salientar que também são constitutivas das posições que os interlocutores ocupam no interior do discurso as relações que se estabelecem entre eles com base no tempo de permanência de cada um deles na instituição. Isto porque o fato de, na instituição *locus* de nossa pesquisa, até muito recentemente, o critério utilizado para a atribuição de aulas aos professores ter sido o da antigüidade na casa determina grandemente o espaço institucional que cada professor ocupa. Em relação a esse aspecto, teríamos o seguinte quadro, em que o professor mais antigo é posicionado no topo da pirâmide hierárquica:



Desta perspectiva, portanto, a antigüidade na instituição também se configura como índice de posicionamento dos sujeitos e contribui para constituir um quadro fluido das relações hierárquicas no interior da interação.

Finalmente, devemos apontar que o fato de a formação do quadro docente da instituição ter-se caracterizado por um processo endogênico tem efeitos no posicionamento dos interlocutores na interação. Assim é que a existência, no passado, de relações do tipo professor/aluno entre os interlocutores influi também nos enunciados por eles produzidos, sendo possível indicar as seguintes relações.

Professor	Aluno
P2	P3
P3	P4
P4	P5

Em suma, podemos afirmar que, no jogo discursivo que se desenrola durante a reunião dos professores, o dinamismo das relações hierárquicas, sua mobilidade e descontinuidade, no dizer de Foucault (1975/1987), constituem a especificidade da luta pelo exercício de poder que vem se materializar lingüisticamente na utilização de estratégias argumentativas que remetem a um apagamento de mobilidade e descontinuidade, criando efeitos ilusórios de unidade e equilíbrio na distribuição dos exercícios de poder.

2. O Evento Neoliberal

Como observamos anteriormente, o reducionismo das discussões pedagógicas à questão da avaliação da aprendizagem se deve ao fato de que a questão do sucesso escolar - que, iremos a seguir apontar, aflora na

materialidade lingüística do discurso dos professores em seu pólo oposto, que é o fracasso escolar -, tornou-se central a partir da constituição do discurso educacional pelos princípios da competitividade e da produtividade característicos da ideologia neoliberal, pois a avaliação passa a ocupar no imaginário de administradores e professores um outro espaço além daquele de estratégia pedagógica: passa a ser reconhecida como instrumento que garante a sobrevivência da própria escola e, conseqüentemente, dos profissionais da educação. Se, no ideário neoliberal, o sucesso ou fracasso do aluno é medida da competência ou incompetência da escola e dos professores, a avaliação passa a ocupar todo o espaço educacional. Isso porque, compondo uma formação ideológica em que a educação assume a feição de bem ou produto educacional e em que, portanto, as relações educacionais se regem pelas leis de mercado, isto é, pela lei da oferta e da procura e pela lei do custo e do benefício, a formação discursiva escolar encontra na visibilidade e na dizibilidade da avaliação a mais poderosa estratégia publicitária e política.

De nosso ponto de vista, à medida que o projeto hegemônico neoliberal ganha forças no interior da instituição, constituindo os sujeitos educacionais e seus discursos, multiplicam-se os eventos discursivos e não-discursivos que dizem respeito à avaliação. Em outras palavras, o caráter axiológico das ações e dos discursos educacionais sobre avaliação se faz mais visível e dizível na instituição escolar, já que se passa a atribuir à avaliação um valor estratégico e tático positivo.

A análise do texto da reunião de professores nos permite observar que, apesar de, no decorrer da reunião, vários juízos de valor serem emitidos acerca dos aprendizes, a ocorrência desses enunciados não é percebida pelos interlocutores como eventos avaliativos. Nota-se, no Excerto 1, transcrito a seguir, que, ao discutir as sugestões apresentadas por P1 quanto à utilização de

determinados exercícios que visam ao ensino/aprendizagem da pronúncia em inglês, são emitidos juízos de valor acerca dos alunos que remetem às seguintes imagens:

- o aluno é coletividade, não sendo considerado em sua individualidade;
- o aluno não é capaz.

Excerto 1

P1- *Dai você dá a música e treina isto na música. Depois pode cantar, né? Depois que ele preencher, pode cantar, pode... repetir sem olhar. Então treina na música. Depois... Eu queria que vocês também vissem e dessem opinião porque pode ter alguma coisa furada, sei lá. Fui fazendo mas não é/*

P3- *Uh huh.*

P1- *Aqui sobre o esse, eme, ene final...*

P3- *Ah, isso aí é ((XXX))*

P1- *A música disso aqui eu tenho duas sugestões. Essa primeira aqui, ela é uma música mais antiga, mas mas tá mais rápido o exercício. Essa outra foi uma sugestão/*

P5 - *Qual?*

P1- *Essa. I don't wanna talk about it.*

P3- *About it.*

P1- *É. Eu vou falar pro X ((referindo-se ao encarregado do laboratório de línguas)) gravar uma fita no laboratório com essa sequência se vocês aprovarem a idéia.*

P3- *Sei.*

P1- *Essa. A segunda aqui, ela demora muito tempo, né P4? Pra colocar isso aqui.*

P4- *Demora.*

P1- *Então não sei se/*

P4- *Demora porque tem muita palavra.*

P1- *É. Agora essa música aqui até tá ris/essas palavras estão riscadas porque achei ela ótima pra fazer esse, a pronúncia do e esse ((fazendo referência ao sufixo -es, da 3ª pessoa do singular de alguns verbos regulares e do plural de alguns substantivos))*

P1- *Então talvez quando a gente chegar lá...*

P4- *O esse tá na unidade três, né?*

P3- *É. Eu já cheguei.*

P4- *((XXX)) Quem sabe?*

P5- *Nossa!*

P1- *Mas eu acho que é muito cedo.*

P3- *No matutino e numa do noturno eu já cheguei.*

P1- *Eles não conseguem/não conseguem ter a noção de surdo e sonoro...assim se repetir...*

(...)

P1- ((XXX)) *Além dessas tem outras que a gente tinha visto. Eu tinha pensado em fazer. Aqui eles têm muito problema com humm [izi] ((easy)), [fórI] ((forty)), nos números, né?*

P2- *Ah, o [i] final o aluno não consegue distinguir. ((XXX)) Tem que falar mil vezes pra ele notar a diferença.*

Através da utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do singular ou do plural e, também, através do uso do artigo definido (*Eles não conseguem/não conseguem ter a noção de surdo e sonoro...Assim se repetir; Ah, o [ɪ] final o aluno não consegue distinguir. Tem que falar mil vezes pra ele notar a diferença.*), os aprendizes são tomados como grupo, cuja identidade não é marcada pela diferença, mas revelada na determinação de sua indiferenciação. O aprendiz é, portanto, objeto, entidade a que uma história pessoal e social é negada, pois sua história é aquela de todos os demais aprendizes.

É preciso apontar que as generalizações propiciadas pela estratégia de reificação, que aparecem de forma reiterada na interação sob análise, contrapõem-se a um dos princípios que o discurso da unidade acadêmica busca legitimar, qual seja, a atenção às necessidades e interesses individuais dos aprendizes, conforme apontamos anteriormente. Devemos, então, considerar a relevância de o aprendiz, nos enunciados que estamos analisando, ser sempre nomeado como *aluno*, vocábulo cujo significado primitivo é “criança que se dava para criar”.³ Assim, a própria escolha vocabular assegura condições para que o professor, por um lado, constitua o aprendiz como objeto de sua criação e, por outro lado, como *tabula rasa* sobre a qual irá operar para transformá-lo em sujeito educado. Dessa forma, esse pensar padronizado sobre o aprendiz acaba por constituir elementos poderosos do imaginário nas significações dos

³ Conforme Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira e J.E.M.M. (eds.) em *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986: 95.

professores e passa a produzir um certo determinismo apriorístico e fatalista em relação ao desempenho do aprendiz. Vejamos, no excerto seguinte, como este determinismo é legitimado, com recurso à heterogeneidade mostrada, em que a voz do outro é trazida à materialidade do discurso, criando efeitos de sentido de naturalização:

Excerto 2

P1- *Não é o que eu quero dizer é que a gente é que os alunos aqui entram mesmo zero. E que a gente não percebeu/*

P4- *Ah! Bom, isso a gente sabe.*

P1- *O professor/*

(...)

P2- *Você não ouviu o que o professor X falou naquele dia. Não é só zero aqui não, bem. Você precisa ver. É zero em outros conhecimentos também, em outras áreas.*

P1- *É sim. Mas é, é.*

Ao trazer a voz do outro para o seu enunciado com o uso do discurso relatado (*Você não ouviu o que o professor X ((referindo-se a um professor de outra área)) falou aquele dia. Não é só zero aqui não, bem. Você precisa ver. É zero em outros conhecimentos também, em outras áreas.*), P2 legitima o enunciado de P1 (*Não o que eu quero dizer é que é que a gente é que os alunos aqui entram mesmo zero.*), e seu enunciado cria efeitos de sentido de naturalização, em que a condição inicial do aluno, matematicamente expressa (*zero*) é utilizada como argumento para o seu inevitável fracasso.

Quer-nos parecer, a partir da análise por nós empreendida, que o que ocorre é que a questão do fracasso escolar no nível do ensino superior, a exemplo do que ocorre nos níveis fundamental e médio, pode, então, ser enunciada (veja-se o Excerto 1, transcrito às páginas 168 e 169) como sendo derivada do baixo rendimento cognitivo dos aprendizes (*Eles não conseguem/não conseguem ter a noção de surdo e sonoro*) e, portanto, o problema pode ser

enunciado como sendo de ordem curricular. Assim, as soluções são buscadas através de mudanças e adequações curriculares que envolvem, especialmente, a organização dos conteúdos mínimos, a redução e transformação de programas. Moldadas nos padrões da escola tradicional, cujo papel é a transmissão do saber sistematizado e socialmente acumulado, tais soluções baseiam-se na primazia do conteúdo sobre o sujeito. Soluções são também calcadas na primazia do método sobre o sujeito, que se identifica com os procedimentos behavioristas (pragmáticos/ positivistas), sempre na perspectiva de melhoria do desempenho e aumento da produtividade (*Assim, se repetir...*).

Qualquer que seja a perspectiva das soluções buscadas, o professor e a escola não afloram como elementos do insucesso escolar, que é sempre percebido no outro, o aluno. Instaura-se, portanto, um processo em que a escola e o professor perdem a sua parte de responsabilidade sobre a aprendizagem, o que, de nosso ponto de vista, determina o reducionismo do processo pedagógico ao processo de avaliação e que se revela no exacerbamento do exercício de micropoderes pelo professor, no intuito de garantir melhor desempenho e maior produtividade. Assim, a questão do poder no discurso sobre avaliação nos remete à concepção proposta por Foucault (1988/1993), que o coloca não como uma força que diz não, mas como uma força que produz, forma saber, uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social. O que temos, então, no texto sob análise, é o afloramento de duas coletividades que são construídas não como antagônicas, mas como intrinsecamente diferentes. De um lado, os professores (*nós, a gente*), sujeitos ativos do processo educacional, porque possuidores do conhecimento, e, de outro lado, os alunos (*eles, o aluno*), objetos da ação educacional, porque despossuídos do conhecimento que os diferencia dos sujeitos-professores e que, neste espaço, é o único conhecimento considerado relevante. Observe-se o seguinte excerto:

Excerto 3

P2- *Agora éle final. Em português ninguém usa éle final.*

P3- *Não usa.*

P2- *Então é uma coisa que eles têm de aprender.*

A noção de que alunos e professores são co-participantes dos processos educacionais, tão cara às abordagens comunicativas para o ensino de línguas estrangeiras, que, no *locus* de nossa pesquisa, reflete-se na seleção de materiais didáticos de base nocional-funcional, não aflora no discurso. Isso porque é sustentada a imagem dos aprendizes sempre em contraste à imagem do professor - aos primeiros sendo determinado um papel passivo no processo e aos últimos, um papel ativo -, assim enunciadas no Excerto 1: *E você treinaria com eles em classe, né? Faria as repetições e mostraria as diferenças e depois você dá a música, indo ao encontro do discurso da Unidade Acadêmica onde o aluno só é agente na medida em que se configura como objeto de ação educativa.*

Segundo Foucault (1976/1993), a efetiva batalha do poder é travada no conjunto das condições objetivas da existência humana, o que nos leva a compreender que a relação aluno-professor é permeada pelo desempenho de papéis que fazem circular o poder, de modo que seu exercício (provisório e casual, mas hegemônico numa concepção temporal) demanda a criação de instrumentos e mecanismos de fortalecimento de seu desempenho, numa contínua tentativa de congelar a hierarquia das relações. O discurso educacional sobre avaliação pode ser encarado, então, como um instrumento de conservação, de resistência ao exercício fluido do poder, à sua mobilidade e descontinuidade e as imagens que nele afloram e se fixam continuamente são a do aluno como *tabula rasa* e a do professor como detentor do conhecimento e das decisões

acerca do processo educacional.⁴ A sala de aula se transforma em local de dar e receber, sendo que o processo do conhecimento transita em via de mão única - do professor para o aprendiz. Caracteriza-se, portanto, uma concepção bancária de educação (Freire, 1973), conforme já mencionamos com relação ao discurso da Unidade Acadêmica, uma vez que é mantida a estrutura tradicional da interação educacional em que

X (o professor) fornece o modelo e Y (o aprendiz) o repete,

o que revela um processo mnemônico de aprendizagem que surge em contradição à noção neoliberal de que, para atender ao mercado, é necessário que a instituição educacional forme indivíduos críticos e criativos, noção que é enunciada no documento diretor da Unidade Acadêmica, o Projeto Pedagógico⁵. A priorização de processos mnemônicos de aprendizagem revela, por sua vez, a imagem do aluno como incapaz, o que exige que o professor simplifique e ordene no tempo e no espaço o conhecimento, exagere o modelo, repita-o, revelando uma política do afeto calcada no fato de que as potencialidades do aprendiz são subestimadas, conforme se pode observar no Excerto 4, a seguir, em enunciados tais como: *Eu exagero, inclusive dá pra eles reconhecerem os sons e Então eu mudaria a ordem por isso.*

⁴ Devemos nos lembrar que, para Foucault, a detenção do saber tenderia para o específico, onde o sujeito demarcaria o caráter revolucionário (produtivo) pelo domínio específico de um determinado saber, por sua competência técnica e científica. Assim, as relações pedagógicas e interpessoais nas salas de aulas determinam maior exercício de poder ao professor a partir da imagem socialmente construída e aceita, ou seja, universalizante, de que é ele quem detém o saber. Somente a ativação dos saberes locais, descontínuos, desqualificados e ainda não legitimados em nossa sociedade é que poderá, no entender de Foucault, constituir a luta contra o universal hegemônico, posição com a qual concordamos plenamente.

⁵ Na versão em vigor à época em que realizamos nossa pesquisa se encontra o seguinte excerto: *a filosofia de trabalho desenvolvida na Unidade Acadêmica é de base humanístico-cristã, visando à formação de uma sociedade crítica que, consciente da realidade sócio-político-econômico-cultural que a cerca, seja capaz de agir criativamente como agente transformador dessa realidade, mudando os rumos da história de forma a possibilitar uma maior justiça social.* (grifos nossos)

Excerto 4

P3- *Eu exagero.*

P4- *Demora um pouco.*

P3- *Inclusive, inclusive dá pra eles reconhecerem os sons.*

P2- *O do português é o [i], né?*

P1- *É. Então eu mudaria a ordem por isso. Tanto é que aqui, na hora de listar, eu mudei a ordem.*

P3- *E o [u] também, é o longo que é o do português ((XXX))*

Tal política do afeto, que, no excerto acima, naturaliza procedimentos pedagógicos calcados no exagero e na ordenação simplificadora, é atualizada e legitimada, no excerto que se segue, através do recurso à exemplificação (*Em português você não tem zê final. A não ser que você faça uma elisão, por exemplo, [azagwas]*) combinada à narrativização (*Daí eu mostrei pra eles que em português só existe quando há uma elisão, [azagwas], né?*). Esses enunciados permitem, então, a prescrição final, materializada através da modalização deôntica (*Tem de exagerar.*).

Excerto 5

P3- *Um pouco, viu? Ali na hora que a gente vê. Em português você não tem zê final. A não ser que você faça uma elisão, por exemplo, [azagwas] ((as águas)). Daí eu mostrei pra eles que em português só existe quando há uma elisão, [azagwas] ((as águas)), né? Agora, então, quando eles vão falar, por exemplo, "leaves" ((exagerando a pronúncia do morfema final)). Tem de exagerar.*

A utilização de tais recursos propicia sentido de causa e efeito, que é uma estratégia altamente persuasiva. Valida-se, assim, o procedimento facilitador. A força da narrativização, que constrói o futuro com base na experiência passada, somada à força da exemplificação, que propicia tanto a afirmação do domínio do campo de conhecimento pelo professor quanto a afirmação da cientificidade de sua asserção, cria efeitos de sentido legitimadores que conduzem ao apoio do interlocutor. É o interlocutor quem, também através da narrativização, agora, no entanto, asseverada no tempo presente, e, portanto, com contornos generalizantes

e caráter testemunhal, explicita os efeitos positivos do procedimento. Observe-se o próximo excerto:

Excerto 6

P1- No primeiro ano eles saem com a noção de que existe/ que o plural é falado, é diferente de português. Com essa noção.

O efeito persuasivo da narrativização e da exemplificação como estratégias de legitimação é tal que o interlocutor, tendo em vista o atendimento das necessidades do aluno, é compelido a mudar a sua prática, ou seja, a utilização dessas estratégias discursivas propicia governo, pois determina a ação do outro:

Excerto 7

P1- Esses dois pares de... ah esses outros dois são são problemáticos. Talvez começasse pelo [I] versus [i], primeiro. Aqui a ordem eu ... se eu refizesse eu faria de forma diferente. Eu faria sempre o som conhecido. Primeiro o do português. Na hora eu não pensei nisso, eu... poderia ter feito agora.

Note-se que a ordenação do conhecimento é aqui legitimada a partir de duas premissas: 1) a de que existe um problema de aprendizagem que é preexistente ao próprio evento de sala de aula e 2) a de que a aprendizagem se processa a partir do contraste com o que é conhecido. Cabe, portanto, ao professor prever as dificuldades, isto é, o professor procede a uma pré-avaliação do aluno que tem caráter generalizante, pois diagnostica o aluno, em sua identidade coletiva, como predisposto a apresentar problema de aprendizagem. Examinemos o excerto seguinte em que o exercício de poder, explicitado na utilização da forma verbal do modo imperativo (*Usem o material, testem*), isto é, na explicitação do comando, é abrandado por P1, mediante a justificação enunciada com a utilização do verbo opinativo (*porque eu acho*) e a seleção do vocábulo *sugestão* combinada com a expressão *valem a pena*:

Excerto 8

- P1- *Tá bom. É assim. Eu quero sugestões de vocês. Usem o material, testem e/*
P2- *Material quê?*
P1- *Não sei, porque eu acho que ah. A minha sugestão é que são áreas que valem a pena a gente tá/*
P2- *Tem de ser feito ao longo do ano. Agora isso aqui tem/ tem que/*
P1- *É. Ao longo do ano.*
P2- *Porque cobrar tudo assim.*
P1- *É.*
P2- *Eles não vão assimilar nada.*

Note-se, nesse excerto, que a argumentação em favor da ordenação do conhecimento no tempo é construída a partir do estabelecimento de relações de causa e consequência (*porque (se) cobrar tudo assim (...) Eles não vão assimilar nada.*), que se apresentam em sustentação à asseveração inicial de caráter prescritivo e mandatório, remetendo ao estabelecimento de uma política do afeto, consubstanciada na modalização deôntica (*Tem de ser feito ao longo do ano.*). Ao professor cabe cobrar que o aluno assimile⁶ e a distribuição e ordenação do conhecimento no tempo da sala de aula é, assim, apresentada como garantia de

⁶ Baseando-nos em Lima (1994:35-36), temos a seguinte leitura da relação entre assimilação e poder: A capacidade maior ou menor de o sujeito assimilar, que na Epistemologia Genética de Jean Piaget é uma categoria fundamental, vai transformar-se, na existência social, em técnicas e mecanismos de dominação que emprestam ao poder um caráter positivo e produtivo no sentido de que é parte da própria constituição epistemológica do sujeito. Em suma, a assimilação, ação natural primeira do sujeito, seria a tentativa contínua do sujeito de reduzir o meio (pessoas, valores, símbolos) às suas necessidades, à recomposição (sempre provisória) de seu equilíbrio. Uma segunda categoria fundamental é a acomodação, ou seja, a aprendizagem, que se constitui no conjunto de transformações, às quais o sujeito se submete, uma vez que o meio impôs resistências à sua pura assimilação. O sujeito transforma-se, motivado pelo objeto, de modo a poder, por meio de suas transformações, finalmente, assimilar o objeto. Assim, a assimilação é a tentativa de domínio sobre o real, a primazia do desejo, algo semelhante ao princípio do prazer, de Sigmund Freud, que se refere aos impulsos do "id", aos desejos mais primitivos sem qualquer repressão. A acomodação, ao contrário, é a imposição dos limites objetivos (igualmente materiais e simbólicos) do real contra este domínio assimilativo. Tais limites representam os processos "repressivos" que limitam a ação, que normatizam, que impõem regras. Em Freud, equivaleria ao princípio da realidade, representado pelo "ego". Os homens estão, assim, em contínuo processo adaptativo de assimilação e acomodação, em termos de poder. No entanto, se assimilar e aprender são duas categorias distintas, quer-nos parecer que, no discurso da avaliação sob análise, o afloramento da sinonímia entre assimilação e aprendizagem, leva-nos a supor o desconhecimento dos processos cognitivos que determinam o processo geral de interação entre o sujeito e o meio, concorrendo para destituir o aprendiz de sua historicidade.

aprendizagem. Verifica-se, portanto, que o procedimento se configura, a um só tempo, como procedimento de ensino e procedimento de avaliação, isto é, o ensino se reduz à avaliação. Há de se notar que a instituição educacional, por seu objetivo final de certificação de valor, atua primordialmente com valoração e, assim, todos os atos de ensino são fundamentalmente atos avaliativos. Nota-se, ainda, que é estabelecida aqui uma relação de ordem econômica, pois o professor dá ao aluno e dele cobra. Os exercícios de fonética que aqui estão em discussão e apresentam, portanto, como um capital cultural transmutado em capital econômico, isto é, ao investimento do professor - insumo apresentado na forma de exercícios -, deve corresponder o produto do aluno - assimilação do conhecimento -, e cabe ao professor providenciar mecanismos que garantam a qualidade de tal produto e, assim, é necessário distribuir e ordenar tal investimento, de modo a garantir a economia e evitar o desperdício.

Há de se salientar que se busca que o processo de tomada de decisão acerca da boa economia dos investimentos seja um processo negociado coletivamente entre os professores (princípio do círculo de qualidade), mas gerenciado por P1 (princípio da gerência participativa) e que a boa economia dos investimentos está baseada na gradação de dificuldades (princípio da gerência de processos). Tal processo de negociação é construído discursivamente, numa batalha argumentativa em que as premissas utilizadas por P2 para a ordenação do conhecimento por ele defendida são:

- a urgência derivada da detecção de problemas na experiência vivida;
- a instrumentalidade do conhecimento;
- o papel do conhecimento prévio;
- o contraste entre a língua materna e a língua estrangeira.

Observe-se, no excerto seguinte, como a força argumentativa do discurso de P2 é grande, pois, para fazer valer sua opinião acerca da ordem de

apresentação dos fonemas (*O mais urgente é i e éle final.*), ele recorre às seguintes estratégias discursivas:

- narrativização combinada à ênfase exclamatória (*O que eles falam de [miwki]((milk))!*).
- argumentação por autoridade combinada à adverbialização e à causalidade (*Eu acho o éle muito importante ((porque)) Reforça o eme e ene final*);
- adversatividade (*Mas o lê, o lê ele sabe pronunciar. ((referindo-se ao fonema /l/)); Agora éle final. Em português ninguém usa éle final.; Mas esses dois nós também não temos variação.*),
- reiteração (*Isso que eu falei, éle final e i.*) e, finalmente,
- questionamento (*Você acha mais fácil que o quê?*).

Excerto 9

P2- *E ver qual. O mais urgente é I e éle final.((referindo-se aos fonemas /ɪ/ e /l/))*

P1- *Eu acho que éle é mais fácil.*

P2- *Ah! O que eles falam de [miwki]((milk))!*

P5- *[worki]((work))!*

P2- *Ãh?*

P5- *Eu tenho uma aluna que não consegue pronunciar "work".*

P2- *((XXX)) Eu acho o éle é muito importante. Reforça o eme e ene final.((referindo-se aos fonemas /m/ e /n/))*

P1- *Então P3, o éle é mais fácil, depois vem o eme final, ene ...*

P2- *Você acha que é mais fácil que o quê?*

P1- *Mais fácil depois quando eles estão/ já estiverem mais acostumados com o tipo de exercício. Já estão/ já estiverem*

P3- *Eu acho cê zê. ((referindo-se aos fonemas /s/ e /z/))*

P1- *Ai dá o i/i. ((referindo-se aos fonemas /i/ e /ɪ/))*

P3- *Eu acho o final cê zê mais difícil. ((referindo-se aos fonemas /s/ e /z/))*

P2- *Ah, sim.*

P1- *Final?*

P2- *Mas o lê, o lê ele sabe pronunciar ((referindo-se ao fonema /l/))*

P3- *Ice e eyes [ays] [ayz] ((enfaticando a diferença de pronúncia))*

P2- *cê zê. ((referindo-se aos fonemas /s/ e /z/))*

P3- *Eles têm dificuldade.*

- P1- *Eles têm também regra de tudo isso daí e eu acho que não adianta repetir.*
 P2- *O problema/*
 P3- *((XXX))*
 P2- *O problema é, o problema são os sons que eles não conseguem fazer.*
 P3- *((XXX))*
 P1- *Mas eles não aprendem a regra você colocando na lousa.*
 P2- *Eles conseguem fazer cê zê . ((referindo-se aos fonemas /s/ e /z/)) É uma questão de trabalhar com.*
 P3- *Áh?*
 P1- *Ele não aprende a regra você colocando na lousa.*
 P2- *Agora é final. Em português ninguém usa é final.*
 P3- *Não usa.*
 P2- *Então é uma coisa que eles têm de aprender.*
 P3- *Ninguém fala [papɛl] ((papel)).*
 P1- *Por isso que eu primeiro/*
 P2- *Isso que eu falei, é final e i. Mas esses dois nós também não temos variação.*

Verificamos que a utilização da narrativização torna presente a experiência vivida. Ao recontar o passado no tempo presente (*O que eles falam de [miwki]((milk))!*), P2 afirma a maneira como vê o aluno de língua estrangeira: um aluno sem rosto, porque referido como coletividade. Um aluno a quem a identidade cultural, da qual o sotaque ao falar a língua estrangeira é uma marca, é negada. Há de se observar que, no que se refere à pronúncia, a adoção de parâmetros de produção lingüística a partir do modelo idealizado do falante nativo, ou seja, do parâmetro da perfeição que não permite desvios, poderia estar ligada ao fato de que se trata aqui de um curso de formação de professores de inglês como língua estrangeira. No entanto, a adoção do falante nativo como parâmetro de produção lingüística pode ser observada também em outros níveis e locais de ensino de inglês como língua estrangeira. O modelo idealizado, calcado em critérios que são sócio-culturalmente constituídos e que envolvem tanto valoração estética quanto valoração social, não leva em consideração a constituição sócio-histórica dos aprendizes e, por conseguinte, propicia a desvinculação entre sujeito/ aprendiz e conhecimento. O conhecimento, assim,

não é construído, mas já está pronto e acabado, tem forma definida, e, como tal, deve ser assimilado. À generalização propiciada pela forma pronominal selecionada (*eles*) alia-se, então, a pontualidade do conhecimento, que determina que o “produto” normal é o “produto” ideal.

Devemos salientar que contribui para os efeitos legitimadores do enunciado o recurso à ênfase característica da sentença exclamativa, formando-se um conjunto argumentativo que encontra apoio em P5. Este, além de fornecer um segundo exemplo (*work1*) - o que demonstra a sua concordância com P2 -, acaba por reforçar a argumentação de P2, quando traz o seu “eu” ao enunciado (*Eu tenho uma aluna que não consegue pronunciar work.*). Ao posicionar-se em sua individualidade na materialidade lingüística do discurso, isto é, ao proceder a uma narrativa pessoal, P5 assume concomitantemente as posições de autor, narrador e personagem. Este triplo posicionamento legitima tanto o seu próprio enunciado quanto o argumento de P2, pois o enunciado assume caráter testemunhal, trazendo ao discurso maior carga de realidade e, portanto, maior efeito de sentido de verdade, constituindo o aluno como incapaz.

Ao valer-se do verbo opinativo (*Eu acho o éle muito importante*), a exemplo do que fez P1 (*Eu acho que éle é mais fácil*), P2 contrapõe à facilidade argumentada por P1 a importância, que é intensificada pela adverbialização. Sua argumentação se torna ainda mais eficiente, porque P2 a complementa com um argumento causal (*Reforça o eme e o ene final*) que aponta a instrumentalidade da ação que defende. Dessa forma, P2 constrói a identidade do aluno como sendo aquele que necessita de reforço, portanto, aquele que tem deficiências. Configura-se, assim, um modelo skinneriano de aprendizagem:

Estímulo do professor -> Resposta do aprendiz -> Reforço pelo professor

Tanto o conhecimento quanto a ação do professor assumem, em consequência, caráter instrumental, finalista, em que os meios justificam os fins. O caráter “utilitarista” do conhecimento, então, torna-se o princípio básico de todo o processo educativo. Ademais, há de se notar que se trata aqui de buscar o lado formal da qualidade: é a forma que está em jogo. Em uma perspectiva mais ampla, uma vez que consideramos que o discurso educacional sobre avaliação é constituído por princípios e conceitos neoliberais, concordamos com Demo (1996:25), quando ele afirma que o neoliberalismo empurra para a competitividade e que

A busca de competitividade realça o lado formal da qualidade, que é o manejo do conhecimento, considerado instrumento primordial das mudanças. Aponta para um tipo de habilidade fundado no domínio metodológico instrumental, ou seja, a manipulação dos meios.

Assim, a instrumentalidade das ações educativas a par da instrumentalidade do conhecimento são princípios neoliberais que visam a garantir a qualidade do produto/aluno, de modo a torná-lo competitivo no mercado de trabalho. O perfil profissiográfico do professor de inglês como língua estrangeira que tem qualidade para competir no mercado de trabalho, por conseguinte, é determinado por sua habilidade em manipular os meios. Portanto, a instrumentalidade, enquanto estratégia de legitimação, propicia valor qualitativo de base econômica tanto aos professores que participam da interação sob análise, justificando a posição que detêm, quanto aos alunos que a irão adquirir e que são professores em formação.

Já a utilização de adversativas como estratégia de legitimação tem grande valor, pois permite que o locutor chame a atenção para o seu ponto de vista. Especialmente quando aflora no início do enunciado (*Mas esses dois nós também não temos variação*), ou seja, quando topicalizada, a adversatividade capta a

atenção do interlocutor. Ademais, no caso das asserções apontadas, soma-se à adversatividade a exemplificação (*Em português ninguém usa éle final (...) Ninguém fala [pape1]((papel)).*) que explicita o contraste entre a língua materna e a língua estrangeira e o legitima como base para as decisões. Como bem sabemos, o contraste, a diferença tem sido a base para os processos de seleção de conteúdos relevantes para o ensino de línguas estrangeiras. O princípio de que o diferente é difícil, é *problema*, subjaz às decisões que os professores tomam em relação ao que (*os sons que eles não conseguem fazer*), como (*É uma questão de trabalhar com.*) e quando (*O mais urgente é i e éle final.*) ensinar.

O que se nota, então, é que a agência docente é calcada no julgamento apriorístico que, por sua vez, forma a base da argumentação prescritiva do professor. Já que cabe ao professor providenciar tratamento preventivo que, calcado no contraste, garanta o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem, a agência docente é prescritivo-terapêutica. Assim, a agência docente se transmuta em agência médica. Como o bom médico que tudo já sabe sobre o paciente/aluno, pois faz generalizações com base em sua experiência, o professor é capaz de prever a doença/problema e prescrever tratamento/ensino preventivo. Examinemos o excerto que se segue, em que se pode observar a legitimação da agência prescritivo-terapêutica do professor (*Tem que falar mil vezes pra ele notar a diferença.*), através da narrativização e da exemplificação:

Excerto 10

- P1- ((XXXI)) *Além dessas tem outras que a gente tinha visto. Eu tinha pensado em fazer. Aqui eles têm muito problema com humm [izi] ((easy)), [fɔɾi] ((forty)), nos números, né?*
- P2- *Ah, o éle final o aluno não consegue distinguir. ((trecho incompreensível)) Tem que falar mil vezes pra ele notar a diferença.*

Fica, pois, o aprendiz delimitado pelas fronteiras da posição que lhe é imputada - a de paciente -, e a agência é sempre consignada ao professor/

terapeuta. Mesmo as ações que caberiam ao aprendiz desempenhar aparecem, então, como campo de ação do professor. Esse último aflora como objeto sobre o qual o administrador exerce poder para obrigá-lo a exercer poder sobre o aprendiz, como podemos observar, no Excerto 1, transcrito às páginas 168 e 169, em: *E você treinaria com eles em classe, né? Faria as repetições e mostraria as diferenças e depois você dá a música.* E, ainda, em: *Daí você dá a música e treina isto na música. Depois pode cantar, né?.*

Quer-nos parecer que o que ocorre é a configuração de um quadro em que a agência docente não responde à diferença, ao particular e ao contexto vivido. Ela é uma agência rigidamente disciplinar, porque normativo-terapêutica, que restringe o significado e fixa a ação correta, pois o conhecimento não aflora aqui como valor estratégico, mas, antes, como valor prescritivo. Uma tal valoração do conhecimento aliada a uma abordagem do processo de aprendizagem de línguas que se fundamenta em demonstração e identificação por contraste pelo professor é altamente simplificadora, pois deixa ao aprendiz pouco espaço para a descoberta, delimitado que está a ser sujeito ativo somente na companhia e com a assistência do professor, conforme se observa, por exemplo, no Excerto 1, transcrito à página 168, em *treinar com* e, no Excerto 9, transcrito à página 178, em *trabalhar com*.

Podemos hipotetizar que o professor entende que assim deve proceder a partir de pressupostos que têm origem em uma concepção humanística de educação, ou antes, em uma concepção humanística que se transmuta em uma concepção “humanitária” e que propicia uma prática pedagógica assistencialista. Tal prática assistencialista é, a nosso ver, favorecida pela constituição neoliberal do discurso educacional sobre avaliação, que obriga o professor a tudo fazer para satisfazer o aluno/cliente de modo a mantê-lo como cliente. Da mesma forma, entendemos que a adoção de abordagens comunicativas para o ensino de línguas

estrangeiras pode favorecer tal tipo de prática pedagógica, ao determinar para o professor o papel de facilitador da aprendizagem. Pignatelli (1994:139) argumenta, seguindo Foucault, que *os professores exercem sua agência docente presos num complexo paradoxo, tipicamente moderno, entre sujeito cognoscente e objeto manipulado.*

Cabe lembrar que, ao assumir o papel de facilitador da aprendizagem, o professor tem ampliado o seu exercício de poder, uma vez que a implementação de tecnologias de dominação é favorecida, pois a ele compete a tarefa de ordenar no tempo e no espaço os objetos a conhecer e os sujeitos do conhecimento. Temos, assim, um regime de discurso/prática, de poder-saber, que permite que os professores afirmem que *Eles (os alunos) não conseguem ter a noção de surdo/sonoro. Assim, se repetir... , que Eles têm dificuldade, que Ele não aprende a regra você colocando na lousa, que O aluno não consegue distinguir. Tem que falar mil vezes para ele notar a diferença e, também, Então é uma coisa que eles têm de aprender,* e legitimem tais asserções como verdades. Portanto, é esse saber apriorístico sobre o aluno que constitui as relações de poder que se estabelecem na sala de aula.

De outra parte, essas relações de poder têm o saber como um de seus efeitos. Em outras palavras, é porque ao professor compete facilitar a aprendizagem, isto é, porque ele sabe acerca dos problemas de aprendizagem, ainda que virtuais, de seus alunos que lhe é possível estabelecer, manter e legitimar relações de poder que assujeitam o aluno, emprestando-lhe uma identidade coletiva, que, em última instância, favorece a produção de indivíduos normalizados, a partir de diagnósticos apriorísticos, tratamentos de prevenção e recuperação constituídos por esse poder/saber que constrói as identidades dos aprendizes como incapazes. Entretanto, é necessário ter em mente que, se tais tecnologias de dominação classificam e objetificam os indivíduos, esses

indivíduos também constroem suas identidades, na medida em que tais classificações e objetificações são adotadas e aceitas por eles (Foucault, 1975/1987). Voltaremos a este ponto mais adiante neste trabalho, quando analisarmos o discurso sobre avaliação produzido pelos alunos.

Nossa análise revela, ainda, que professores e administradores encaram a avaliação como um evento considerado à parte do processo ensino/aprendizagem como um todo. Ao posicionarem a avaliação como um assunto a ser tratado especificamente, professores e administradores acabam por emprestar-lhe um caráter pontual. Em nossa análise do *Regimento Geral*, apontamos que também ali a avaliação é enunciada como procedimento pontual. Examinemos o seguinte excerto que se localiza no início do evento que vimos analisando:

Excerto 11

P1- *Nós não vamos falar de avaliação ainda. ((ao notar que o gravador fora ligado))*

P1, enquanto gerenciador da reunião devido à posição administrativa que ocupa, ao sinalizar para o pesquisador que o assunto não será trazido à baila naquele momento, topicaliza a avaliação como item que irá merecer destaque na pauta da reunião. Assim, a avaliação surge, já no início da reunião, como procedimento pedagógico isolado em relação aos demais componentes do processo de ensino/aprendizagem, mas sua importância é assinalada nesse destaque: a ela é reservado espaço próprio na pauta de discussões. E esse espaço é alocado temporariamente no final da reunião, o que já é indicativo de que a avaliação é o fim, o objetivo do processo de ensino/aprendizagem. Podemos afirmar, então, que, na reunião de professores que estamos analisando, a avaliação é uma questão política que é transmutada em questão técnica ou, melhor dizendo, à questão política da avaliação são apresentadas soluções técnicas que implicam alocação de tempo e espaço, especificação de

procedimentos, consignação de resultado em expressão matemática. Observemos o excerto seguinte:

Excerto 12

P1- (...) *E então o período de avaliação não seria/ então o período de avaliação, as moduladas não saíram lá no horário publicado. É uma experiência que está se fazendo para ver, porque se parte da premissa de que nas moduladas você tem mais chance de fazer avaliação contínua e tem menos alunos, conhece mais os alunos e poder avaliar, usar outras formas de avaliação. Mas eu pessoalmente acho que a gente deve marcar um dia e fazer as entrevistas.*

P3- *Dois dias.*

P1- *Dois dias.*

P2- *Dois dias.*

P4- *O professor X ((referindo-se ao diretor)) disse que isso seria opção de cada professor.*

Como podemos observar, no que diz respeito à alocação no tempo, é contraposta a avaliação pontual, materializada em *período de avaliação*, em *marcar um dia*, à avaliação contínua. Cabe notar que P1, porque tem duplo posicionamento na instituição como administrador e como professor, apesar de se ver obrigado a justificar os procedimentos administrativos em favor da avaliação contínua (a não inclusão das disciplinas moduladas, isto é, práticas, no horário de provas) - que, conforme apontamos na análise da *Política de Avaliação*, é a prática legitimada no discurso da Unidade Acadêmica -, a eles se opõe, através da adversatividade: *Mas eu pessoalmente acho que a gente deve marcar um dia e fazer as entrevistas.*

Observa-se, aqui, que P1 se enuncia como sujeito dividido, separando a sua posição de administrador da sua posição de professor. É interessante notar, então, a contraposição no enunciado entre o uso da indeterminação, que permite a P1 não se colocar como sujeito enunciator (*Porque se parte da premissa de que nas moduladas você tem mais chance de fazer avaliação contínua e tem menos alunos, conhece mais os alunos e pode avaliar, usar outras formas de avaliação.*) e o uso da

modalização propiciada pelo verbo opinativo (*acho*) combinada ao expletivo (*pessoalmente*), de caráter reiterativo (*eu pessoalmente*), que permite a P1 explicitar-se como sujeito responsável pelo seu dizer e reafirmar-se como tal. Apresentando sua opinião como individual, P1 utiliza um argumento por autoridade, que traz à tona o seu duplo posicionamento: o que diz, então, é autorizado tanto por sua posição de administrador discordante, quanto por sua posição de professor experiente. O fato de P1, enquanto administrador, discordar do procedimento administrativo empresta grande força argumentativa a seu enunciado, pois ele se coloca como indivíduo com opiniões próprias. Além disso, conforme podemos observar no excerto seguinte, ao buscar o apoio de seus interlocutores através do apelo ao consenso, materializado linguisticamente em *a gente deve ter uma, uma unidade nisso*, P1 cria um símbolo de unidade que tem forte efeito argumentativo, pois remete a uma identidade coletiva (*a gente*), contrapondo exclusão (*você concentrou a sua avaliação de modo diferente a sua avaliação. Então as notas foram mais altas pelo tipo de avaliação que você fez.*) e inclusão (*todos devem fazer mais ou menos da mesma forma*). P1, portanto, materializa, em seu enunciado, a falta de unidade do grupo de administradores ao manifestar a sua discordância e, ao mesmo tempo, gera o consenso, a unidade, ao afirmar o seu pertencimento ao grupo de professores. Veja-se o excerto:

Excerto 13

- P1- *Então como é que vai ficar resolvida a questão da avaliação? P4, eu acho que a gente deve ter uma, uma unidade nisso porque depois/*
- P2- *É. Senão é "Por que eu não tive isso?"*
- P3- *Eu acho que deve marcar uma data e fazer prova normal.*
- P1- *dá diferença de nota. Eu me lembro que no ano passado você concentrou de modo diferente a sua avaliação então as notas foram mais altas pelo tipo de avaliação que você fez.*
- P4- *Pelo tipo de avaliação que eu fiz no primeiro semestre.*

- P1- *Isto dá problema em relação ao final do ano, do aluno passar ou não. Como é que a gente resolve isso, não é? No sentido de que todos devem fazer mais ou menos da mesma forma.*
- P4- *Agora se todos devem fazer mais ou menos da mesma forma, nós vamos entrar num acordo sobre como é que a avaliação vai ser conduzida.*
- P2- *A avaliação o quê?*
- P4- *Se ela vai ser gravada e você vai marcar todos os erros e depois você vai dar nota; se você vai dar nota direto depois da avaliação, usando critério, não usando critério, que critério vai ser usado. Quer dizer, isto tem de ser resolvido.*
- P1- *Usando aquelas faixas. Eu realmente gosto das faixas, eu acho que elas me esclarecem, me dão certeza, me dão segurança e quando eu chamo o aluno depois da avaliação, eu faço entrevista com cada um. A classe não perde tempo não porque daí eu sempre dou uma atividade livre, enquanto eles estão fazendo a atividade livre eu vou chamando um por um e vou mostrando a ficha, esta ficha aqui, com os erros e eles vão vendo.*

Diferente é, no entanto, a posição assumida por P4 que também tem duplo posicionamento. Na batalha argumentativa que se trava no Excerto12, transcrito à página 186, P4 assume a posição de administrador e reafirma o seu pertencimento àquele grupo. Além disso, P4 argumenta em favor da individualização em oposição à unidade argumentada por P1. Recorrendo ao argumento por autoridade, trazendo à materialidade do discurso a voz da autoridade hierarquicamente superior através do discurso relatado, conforme se observa no Excerto 12, transcrito à página 186 (*O professor X ((referindo-se ao diretor)) disse que*), P4 busca apoio através do apelo à autonomia (*isso seria opção de cada professor*), contrapondo-a ao consenso proposto por P1 (*a gente deve marcar um dia e fazer as entrevistas*). Assim, o governo de outros é deslegitimado e o autogoverno é legitimado por P4, a partir dos bons propósitos de liberdade individual, enquanto que o governo de outros é legitimado por P1 e por P2, a partir de seus efeitos de liberdade democrática, que é garantida pela negociação que leva ao consenso. A questão da avaliação, da perspectiva do processo de tomada de decisões, aparece, portanto, como uma questão de governo. Governo de si e governo de outros, como se pode observar no excerto transcrito a seguir:

Excerto 14

P2- Eu acho que se a gente, que se um fizer e outro não fizer, eu acho que fica ruim. Eu acho que a gente deveria entrar num acordo.

A instituição, representada por P4 no Excerto 12, transcrito à página 186, parece propor menos governo - um dos princípios neoliberais, quando acena com a possibilidade de decisões individuais. Entretanto, ao propor e argumentar em favor da avaliação contínua, P4 acaba por configurar um quadro de mais governo, em que as ações de outros (professores e alunos) estarão sob permanente observação e o resultado de tal observação irá transformar a experiência de si, isto é, o modo como o ser humano se observa, decifra-se, interpreta-se, julga-se, narra-se e se domina. Os atores educacionais (professores e alunos) estarão, então, submetidos a um processo de constante visibilização e, em decorrência, de constante subjetivação, pois a avaliação contínua, enquanto dispositivo educacional irá constituir e mediar relações determinadas da pessoa consigo mesma e com os outros, configurando-se, a um só tempo, como tecnologia de dominação e tecnologia do eu, como se pode depreender dos seguintes enunciados: *Se ela vai ser gravada e você vai marcar todos os erros e depois você vai dar nota; se você vai dar nota direto depois da avaliação, usando critério, não usando critério, que critério vai ser usado. Quer dizer, isto tem de ser resolvido.* Com isso queremos afirmar que a avaliação educacional, antes de se apresentar como um mecanismo pedagógico, configura-se como um mecanismo institucional de caráter normativo-jurídico, através do qual são avaliados tanto aprendizes quanto professores. Vejamos como isso se materializa nos enunciados dos professores, no seguinte excerto:

Excerto 15

P3- Mas aí dá uma nota só no final.

P4- Dá uma nota agora.

P2- Eu acho que a gente, se a gente/

- P3- *Agora eu não teria condições de dar uma nota para todo mundo.*
 P1- *Agora P4, se um não quiser/*
 P2- *Eu acho que se a gente, que se um fizer e outro não fizer, eu acho que fica ruim. Eu acho que a gente deveria entrar num acordo.*
 P1- *Eu acho.*
 P5- *Eu não tenho condições de dar nota para ninguém por enquanto.*
 P3- *Alguns até posso, mas tem muita gente que eu não posso.*
 P5- *Tem uns que/ os piores é fácil.*

Para a instituição, de que P4 é a voz, o sinal de que os professores estão cumprindo as suas obrigações é a atribuição de um valor numericamente expresso ao desempenho do aluno, em momentos por ela estabelecidos (*Dá uma nota agora*). O vínculo empresa/empregado o obriga a atribuir notas, é isso que constitui o professor enquanto profissional pertencente à instituição. Assim, também para o professor, a nota é a materialização do ato de avaliar. Essa obrigação, constituinte do professor, aciona processos de confissão, como se pode observar nos enunciados de P3 (*Agora eu não teria condições de dar uma nota para todo mundo.; Alguns até posso, mas tem muita gente que eu não posso.*) e de P5 (*Eu não tenho condições de dar nota para ninguém por enquanto; Tem uns que/ os piores é fácil*).

Larrosa (1994:79) aponta que

O poder, para afetar, traz à luz, fala e obriga a falar, julga. O ver, o dizer, e o julgar são, desse ponto de vista, parte das operações de constituição do que é afetado. As máquinas óticas, os regimes discursivos e os padrões jurídicos são inseparáveis dos procedimentos de fabricação de sujeitos obedientes à lei, normais e normalizados, atentos a si mesmos.

Dessa perspectiva, podemos considerar que o vínculo jurídico-empresarial entre a instituição e o professor estabelece relações de poder que obrigam o professor, a um só tempo, a tornar visível sua ação avaliativa e a nelas ou em sua ausência ver-se refletido. Obriga o professor a falar de sua ação avaliativa e de si

próprio em relação a ela. E, a partir de operações que se materializam em atas de resultados de verificação de aprendizagem, em reuniões pedagógicas, em portarias e documentos diversos, fabrica sujeitos obedientes. A instituição, em sua relação jurídico-empresarial com os professores, ao obrigá-los à confissão, transforma-os em sujeitos obedientes em dois sentidos: estão sujeitos à lei e sujeitados à sua própria identidade (Larrosa, 1994:79). Porque são sujeitos submetidos pela instituição e por si próprios a operações de visibilidade, de enunciação e de juízo, é que os professores, de modo a preservarem sua autoimagem, ao confessarem a sua impossibilidade de cumprir a obrigação que lhes é exigida por P4 (*Dá uma nota agora*), enunciam tal impossibilidade como parcial e a restringem temporalmente (*Agora eu não teria condições de dar uma nota para todo mundo; Eu não tenho condições de dar nota para ninguém por enquanto; Alguns até posso, mas tem muita gente que eu não posso; Tem uns que/ Os piores é fácil.*). Ademais, os professores colocam a impossibilidade de tornarem visível sua ação avaliativa como determinada de fora: não têm *condições* de cumprir a obrigação que lhe é exigida, o que os exime de culpa.

Por conseguinte, a avaliação contínua, enquanto forma exacerbada do mecanismo pedagógico da avaliação, por colocar em ação procedimentos óticos, discursivos e jurídicos de subjetivação, somente pode ser entendida como inseparável de operações de poder e submissão (Foucault, 1976/1993), fazendo parte, ao mesmo tempo, das tecnologias de dominação e das tecnologias do eu que a instituição/empresa e os professores/empregados utilizam para garantir a governamentalidade em seus diferentes níveis de atuação.

A avaliação contínua, mecanismo que permite a constante visibilização de um domínio constituído por valores e normas como o contexto escolar, em que as distinções axiológicas que o estruturam são derivadas da distinção básica entre bom e mau, exacerba os efeitos de produção de identidade. Os indivíduos

são agrupados e classificados em pólos opostos: aqueles a quem o professor pode dar uma nota no momento e aqueles a quem o professor não tem condições de dar uma nota por enquanto. O enunciado de P5 (*Tem uns que/ Os piores é fácil.*) expressa claramente que tal agrupamento é feito com base na distinção entre bom e mau, que, no contexto escolar em que a avaliação pela norma predomina, converte-se na distinção entre melhores e piores. Tal asserção nos leva a considerar que separar o joio do trigo é considerada tarefa fácil, pois os piores se marcam pela falta, pelo desvio, pelo erro. Na cultura escolar da avaliação em que o professor está sempre em busca do erro, da dificuldade, do problema, a avaliação contínua surge como um potencializador de naturalização de juízos de valor que transitam na negatividade. O discurso educacional da avaliação produzido pelos professores é o discurso do avesso da excelência.

Entendemos que isso é possível devido ao fato de que a avaliação contínua não se materializa lingüisticamente como questão política no que se refere aos aprendizes, pois está em foco somente a qualidade formal ou, antes, a sua falta. Não se materializa na interação sob análise a qualidade política, a que

se refere a fins e valores, ao ser humano como referência central, em particular para os compromissos éticos de uma história marcada pelo mínimo possível de exclusão (Demo, 1996:26).

Entretanto, a avaliação contínua materializa-se como questão política no que se refere aos professores, pois aflora, então, a questão do consenso, isto é, é necessário que todos se incluam em um mesmo processo, busquem os mesmos fins e valores. Visa-se ao estabelecimento de um compromisso ético que não exclua nenhum dos interlocutores; busca-se a qualidade política do processo. Cabe apontar, no entanto, que, mesmo nesse caso, a avaliação contínua se transmuta em questão técnica, pois se materializa no discurso como qualidade

formal do processo de gestão organizacional, o que indica a sua constituição pela ideologia neoliberal. Esse processo de gestão organizacional inclui a diversificação de estratégias pontuais, a distribuição espacial dos eventos de avaliação, a distribuição temporal dos eventos, a documentação normalizadora e o silêncio acerca da avaliação. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 16

P4- *E se, ao invés da gente fazer a entrevista oral, a gente fizer algumas coisas especiais para avaliação, em vez da entrevista?*

P1- *Por exemplo?*

P3- *O que eu posso é/*

P4- *Um exercício no laboratório para nota, recolhendo; alguma apresentação em classe.*

Pode-se observar que P4, dando continuidade ao jogo discursivo, busca estabelecer uma relação dialética com seus interlocutores, premido pelo apelo ao consenso do enunciado de P2, no Excerto 15, em *Eu acho que a gente deveria entrar num acordo*. Utilizando-se da oração condicional, P4, ao mesmo tempo em que coloca em questão o procedimento tradicionalmente adotado para a avaliação da aprendizagem, introduz sua proposta como hipótese, apresentando-a, através da seleção semântica, na dualidade do geral/específico, materializado em *coisas especiais*. A força da argumentação de P4 reside, portanto, na incerteza e, podemos afirmar, foi constituída discursivamente pelo apelo ao consenso, anteriormente enunciado por P2. Assim, P4 obriga os interlocutores ao estabelecimento do diálogo, pois à possibilidade, veiculada pela utilização do modo condicional, somam-se a dúvida e a relevância, materializadas na generalização e na ênfase da seleção vocabular. O interlocutor se vê obrigado a entrar no jogo discursivo para, através da superação característica da dialética, chegar à verdade consensual.

Entretanto, há de se notar que a questão da avaliação é apresentada por P4 como uma questão de forma porque remete ao tipo de procedimento a ser adotado (*entrevista oral* contraposta a *exercício para nota, recolhendo/apresentação*) e à distribuição espacial dos eventos (*laboratório contraposto a em classe*). Já a questão política, isto é, a questão de seus fins e valores, é colocada em segundo plano, quando não é inteiramente silenciada. No excerto a seguir, encontramos evidência confirmatória. A questão política (*para avaliar pronúncia* contraposto a *para avaliar compreensão oral*) se esboça, a partir da questão técnica da distribuição espacial dos eventos de avaliação:

Excerto 17

P2- *no laboratório eu não acho que é natural a avaliação do laboratório. A avaliação do laboratório é só para avaliar pronúncia. Agora para avaliar/*

P3- *Mas você/*

P1- *Mas pode servir/*

P4- *Para compreensão oral.*

P2- *Mas só compreensão. E a avaliação mesmo?*

P1- *Não, não. Você faria no laboratório a compreensão, depois você teria de fazer alguma complementação em classe.*

P2- *Aí, eu concordo.*

P1- *Uma apresentação oral.*

A questão política é imediatamente transmutada em questão técnica, que se apresenta sob a forma de argumentos em favor de procedimentos (utilização de exercícios e conteúdos mais fáceis e diversificados) e de recursos (alocação espacial e temporal diversificadas, utilização de equipamentos) que possibilitem superar a dificuldade de entendimento do aluno que o estabelecimento de uma política do afeto, outra estratégia da ideologia neoliberal, constitui como incapaz. Observe-se o excerto que é transcrito a seguir:

Excerto 18

P2- *porque eles têm dificuldade ainda. Eles não estão acostumados. Nas primeiras aulas a gente não teve, não deu, não conseguiu fazer as lições do livro porque*

eles não tinham. As primeiras duas, três semanas. Então a gente começou fazer pouco tempo que a gente começou com o material de laboratório. Então eles têm dificuldade de entender. Os meus, na maioria têm ainda dificuldade de entender. ((XXX)) Eles precisam se adaptar ao laboratório.

P4- E se a atividade de compreensão for feita na sala de aula em vez do laboratório?

P2- Você diz se a gente levar o gravador para a sala de aula?

P3- Eu tenho feito vários "roleplays" que eles tinham de fazer para nota.

P2- Eu tenho feito isso também, para nota.

P4- Mas aí é produção, né?

P3- É, é uma reprodução.

P4- E a nota de compreensão?

P3- Sim, mas eu acho que na produção que um faz vai envolver a compreensão do outro.

P2- Bom aí se você está pensando em termos de compreensão.

P1- Não, não, eu acho que valia a pena, a gente vem fazendo estes "listenings" extras do "In Touch".

P3- Tem um que eu não usei ainda, e acho que não vou usar. Não vai dar tempo.

P1- Uma idéia seria usar um deste tipo de "listening", por exemplo, que checasse compreensão de números, aquela "personal information" lá que vocês estão vendo, "spelling", né?

P2- Eu acho que a gente poderia. Eu não cheguei/

P1- A gente poderia montar uns programas.

P4- Eu não acho que deveria ser na mesma aula não. Eu acho que deveria fazer, por exemplo, numa aula você faz um de "spelling", na outra você faz um de números, de modo que fique diluído. Para não caracterizar que seja um dia de prova.

A questão política da avaliação é definitivamente transmutada em questão técnica quando se observa que os fins da avaliação se reduzem a um só objetivo: a nota (*Eu tenho feito vários "roleplays" que eles tinham de fazer para nota; Eu tenho feito isso também, para nota*), isto é, a marca que distingue sabedores de não sabedores. Vejamos o seguinte excerto:

Excerto 19

P3- De qualquer modo vai ser um dia que a gente vai fazer um exercício que a gente vai recolher para nota.

P5- A gente pode ir até avisando que nas próximas semanas nós teremos muitas atividades para a nota. Que ele estude, que ele se dedique.

Note-se que, também nesse excerto, P3 e P5, utilizando a adverbialização final (*para nota*), materializam lingüisticamente uma concepção redutora dos fins da avaliação. Observe-se, ainda, que a utilização da adverbialização modal por P3 (*De qualquer modo*) serve a enfatizar tal concepção. Já P5, ao emprestar sentido de concessão ao seu enunciado através do uso do modalizador de possibilidade (*pode*) aliado ao operador argumentativo *até* que, no excerto supracitado, indica concessão, aponta para o recrudescimento da política de afeto em relação ao aluno constituído como incapaz e que, portanto, deve ser instruído sobre a necessidade de estudo e dedicação para obtenção da nota. No excerto seguinte, a avaliação também é reduzida a uma questão de gestão dos processos de produção:

Excerto 20

P1- *Atividades para avaliar o que ele conseguiu aprender até agora.*

P5- *É.*

P3- *Agora avaliação, compreensão oral gente isto leva tempo para eles aprenderem.*

P5- *Sem data marcada.*

P3- *Eles ainda não puseram a mão, agora esta avaliação de compreensão oral, que tempo eles têm de compreensão oral.*

P2- *Também a gente poderia*

P4- *Não precisa falar isso.*

P5- *Não?*

P4- *Eu acho que a gente não deve falar. A gente deve fazer o exercício e verificar como é que vai.*

P3- *Mas não tem que dar uma nota.*

P1- *Eu tenho feito isso com a fonética, sabe?*

P4- *Mas é um exercício só que vai recolher. É um exercício entre dez.*

P1- *Eu tenho feito isso no segundo ano e no terceiro com as aulas de fonética. Tenho dado aos poucos e eu queria saber como eles estavam.*

P3- *((XXX)) entregar o papel quase vazio.*

P4- *Você não recolheu nenhum ainda?*

P3- *Ainda não porque eu estou sentindo que se eu fizer isso eles vão ficar desmotivados.*

P2- *Eu também acho isso.*

P4- *Eu recolhi e não houve este problema.*

P3- *E como é que eles foram?*

- P4- *Eles foram muito mal, não entenderam nada e pediram a reação deles foi pedir que eu toque mais na sala de aula também.*
- P3- *Mas sem saber que valia nota para avaliação?*
- P5- *Sem saber. Eu já combinei com eles.*
- P4- *Eles sabem que tudo que acontece na sala de aula é objeto de avaliação.*

No excerto em questão, a entrevista oral, tomada como símbolo da avaliação pontual, aparece em contraposição a: *algumas coisas especiais para avaliação; um exercício no laboratório, recolhendo; alguma apresentação em classe; uma apresentação oral; "roleplays"; "listenings" extras, muitas atividades para nota.* Assim, a avaliação contínua, constante olhar valorativo, ou melhor, multiplicação de olhares valorativos, constituída pelo princípio neoliberal da qualidade total que, calcada na competitividade, propicia, no contexto educacional, a transmutação do bem cultural em bem de mercado e constitui sistemas de submissão e de dominação. Esses sistemas, por sua vez, constituem o lugar dos sujeitos bem como os sistemas de reconhecimento e autoconhecimento, que reafirmam tal lugar.

Cabe, então, observar que, enquanto sistema de submissão e dominação, a avaliação contínua pressupõe o silenciamento do professor acerca da avaliação, que é materializado na ausência de alocação temporal: *sem data marcada* e que propicia a multiplicação de seus efeitos disciplinadores: *Eles sabem que tudo que acontece na sala de aula é objeto de avaliação*, remetendo-nos à nossa afirmação anterior acerca da concepção redutora do processo de ensino/ aprendizagem à avaliação.

Assim, podemos encarar a avaliação contínua como um procedimento de gestão organizacional, que consolida a hierarquia institucional, demarcando seus limites e determinando pertencimentos. De fato, o que ocorre é que a aplicação dos princípios de gestão empresarial no contexto escolar sofre, no *locus* de nossa pesquisa, uma distorção. Na gestão empresarial da qualidade, dois tipos de

avaliação são propostos: a avaliação de processos e a avaliação do produto. Na instituição escolar em que, tradicionalmente, vem-se avaliando o produto, a inserção de práticas de avaliação contínua, ao invés de se reverter em práticas de avaliação de processos, vem-se configurando na multiplicação das estratégias, dos momentos e dos locais de avaliação do produto, como se pode observar no excerto acima. É necessário salientar que, sendo a reunião de professores uma estratégia administrativa de gestão dos processos de trabalho, calcada na gerência participativa e no círculo de qualidade, o fato de que as trocas enunciativas que ocorrem durante a interação também remetam a processos de organização é indicativo da constituição do discurso dos professores por estratégias neoliberais de gestão da qualidade. No entanto, é no que diz respeito à adoção de uma política do afeto e do sentimento que está intrinsecamente ligada à manutenção do cliente-aluno que, parece-nos, as trocas enunciativas analisadas revelam a constituição do discurso educacional sobre avaliação produzido por professores pela ideologia neoliberal, pois todo o processo avaliativo passa a visar à manutenção dos clientes-alunos e, nesse, contexto, o duplo posicionamento de P4, enquanto administrador e professor, é determinante, pois é ele que representa a empresa/instituição. Observe-se o excerto seguinte:

Excerto 21

- P4- Nós temos tido resultados muito ruins nas primeiras provas e estamos assustando muito. Dos alunos que trancaram matrícula até agora sete disseram que estavam trancando matrícula por causa de inglês e não houve como convencer de que eles iam acabar aprendendo. Nós estamos com/ No ano passado, a maioria do pessoal que saiu deixou depoimento que era/ você ((dirigindo-se a P1)) estava até na reunião/ que era o inglês que causava mais a evasão que o português. A gente sempre achou que era o contrário, né?*
- P1- A gente tinha a idéia, eu tinha a idéia que era o contrário. Pelo menos sempre achei/*
- P5- Três alunos já vieram me dizer que iam desistir. Agora como eu tenho mantido a aula metade em inglês, metade em português, que ele está sentindo melhor e*

que vai ficar.

P4 - É um problema/

P5- Eu achei importante/

P4- Eu acho que eles têm um monte de prova. Se inglês já é causa de desistência, se a gente faz uma prova dessas de entrevista oral em que ele vai ficar nervoso e eles estão sem saber como estudar e a gente sabe disso.

P3- É.

A argumentação de P4 - que recorre à narrativização e estabelece uma relação de causa e efeito entre avaliação e evasão -, explícita, já no final da reunião, a ameaça que a avaliação representa para a manutenção dos clientes-alunos (*Se inglês já é causa de desistência, se a gente faz uma prova dessas de entrevista oral em que ele vai ficar nervoso e eles estão sem saber como estudar e a gente sabe disso.*). Assim, a argumentação de P4 ganha força, sustentando-se na premissa de que é preciso cuidar para que o cliente permaneça na instituição e esses cuidados remetem a uma imagem do aluno-cliente como frágil e desorientado. É essa argumentação de P4 que, finalmente, conduz ao consenso almejado: a coexistência da entrevista oral com outras formas de avaliação, como se pode observar a seguir:

Excerto 22

P1- Então com relação à avaliação/eu acho que da avaliação/ É... eu acho que vale a pena então estar se lembrando da compreensão, testar a compreensão e enfatizar a compreensão. É... e testar informalmente, né? Mas recolher pra ter um documento, né? Fazer essas entrevistas, já estar gravando alguma coisa, pra eles irem se acostumando com o gravador. É depois as entrevistas de junho a gente faz com gravação, né? E vai explicando, vai falando com eles agora a gente vai ter gravação, porque é bom/

P4- Eles vão acostumando, né?

P1- É um documento. O gravador é bom pro professor e pro aluno. Eu acho que nós não vamos ter problema.

Nota-se, então, a introdução de um novo elemento, o registro de qualidade (*Mas recolher pra ter um documento, né?/ a gente vai ter gravação, porque*

é bom/ é um documento.) A documentação da avaliação é apresentada no enunciado de P1 como uma necessidade. Por um lado, a documentação é a prova de que o professor desincumbiu-se da tarefa de avaliar que lhe cabe institucionalmente. Por outro lado, é a arma de que o professor pode dispor para evitar que à sua sentença se encadeiem enunciados que recusem tal sentença como verdade. Mas isso é silenciado no discurso educacional sobre avaliação e o que se apresenta é uma estratégia de convencimento publicitário que apresenta a documentação como sendo benéfica a todos: professores e alunos.

Nesta parte de nosso trabalho, examinamos a constituição do discurso educacional da avaliação por princípios, noções e conceitos neoliberais. Apontamos, ao analisarmos o *Regimento Geral*, como tal constituição é menos evidente, devido ao fato de esse discurso educacional se apresentar sob a forma de um interdiscurso jurídico e, assim, ser menos permeável a mudanças. Tomamos para análise, a seguir, a *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*, tendo observado como a imagem do aluno-cliente aflora na conjunção dos interdiscursos político e econômico-empresarial e é legitimada através de estratégias que criam efeitos de sentido que constroem uma imagem positiva da avaliação, que é naturalizada como benéfica, porque pautada na neutralidade científica e no atendimento das necessidades e expectativas dos alunos-clientes. Consideramos, ainda, que, nesse documento, emerge a imagem do professor/empregado, cujas ações avaliativas são colocadas sob o olhar controlador da escola/empresa. Finalmente, examinamos o texto gerado em um reunião de professores, apontando como à imagem do aluno-cliente corresponde a imagem do aluno-incapaz, o que determina a adoção de práticas avaliativas calcadas em uma política do afeto que está intrinsecamente relacionada à questão da evasão.

PARTE IV

O DISCURSO PEDAGÓGICO DA AVALIAÇÃO

Nesta parte de nosso trabalho, iremos proceder à análise do discurso pedagógico da avaliação, entendido como aquele que, ocorrendo no interior da instituição escolar, tem como enunciador primário o professor e como enunciador secundário o aprendiz e em que as relações de comunicação são reguladas pelas várias posições que eles ocupam no interior da ação educacional. Entendendo o discurso pedagógico como um discurso primordialmente autoritário (cf. Orlandi, 1986:16), estaremos examinando o discurso dos professores e aprendizes no exercício de suas funções de avaliadores e avaliados.

Partindo da premissa de que a instituição educacional é um espaço de representações sociais em que uma ou mais formações discursivas interligadas, componentes de formações ideológicas, *determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada* (Orlandi, op. cit.:27), entendemos que o discurso pedagógico da avaliação, enquanto prática social institucionalizada, apresenta uma configuração em que o professor, tendo instituído, no e pelo discurso, o saber que considera legítimo, ocupa a posição de único enunciador autorizado pela instituição educacional a emitir juízos de valor acerca do maior ou menor grau de apropriação desse saber pelos aprendizes; a esses últimos é exigido dizer o que sabem do saber legítimo e deles não se espera senão a sua sujeição à posição que lhes é atribuída: a de objetos de avaliação.

Tal configuração, como iremos demonstrar, é consolidada - e seus efeitos, exacerbados -, em contextos educacionais que proclamam a adoção de práticas

pedagógicas centradas no aprendiz, como é o caso da instituição em que realizamos nossa pesquisa. Conforme buscaremos evidenciar, a adoção de abordagens comunicativas para o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira em contextos em que a força hegemônica de uma formação ideológica neoliberal que predomina na esfera administrativa se faz sentir na esfera acadêmica, ao providenciar a nomeação do aprendiz como o centro da ação pedagógica, não o reposiciona como agente no interior do processo educativo mas, ao contrário, propicia a multiplicação tanto dos mecanismos disciplinares que o posicionam como objeto do olhar avaliativo do professor quanto dos eventos discursivos e estratégias retórico-argumentativas que buscam legitimar tal posicionamento.

Portanto, nessa parte de nosso trabalho, tomando o discurso na acepção de Pêcheux (1969), isto é, como efeito de sentido entre interlocutores, parte do funcionamento social geral, estaremos atentos às condições de produção que constituem o sentido - interlocutores, situação e contexto histórico-social do discurso pedagógico da avaliação. A par disso, buscando delinear os princípios, noções e conceitos neoliberais que constituem tal discurso e, conseqüentemente, os sujeitos da avaliação bem como examinar as estratégias utilizadas para legitimá-los, focalizaremos a materialidade lingüística do seguinte *corpus* de pesquisa: dos critérios utilizados para a avaliação de alunos de inglês como língua estrangeira na disciplina supracitada; de textos obtidos a partir das transcrições de entrevistas orais realizadas para a avaliação; de formulários utilizados para o registro dos resultados de avaliações desse tipo e de comentários escritos produzidos por alunos acerca dos resultados das avaliações.

CAPÍTULO I

A ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO GRAMATICAL E COMUNICATIVO

1. O Acontecimento Discursivo

Passamos a analisar o documento Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo em que são enunciados os critérios adotados no contexto de nossa pesquisa pelos professores de Língua Inglesa: Prática Oral para a avaliação dos aprendizes e que integra o bloco disciplinar constituído pelo discurso da avaliação, tendo presente que, dentre as posições que o professor ocupa no exercício de sua profissão, a de avaliador é aquela em que ele se sente mais desconfortável. Emitir publicamente juízos de valor acerca de indivíduos, apesar de ser prática corrente no dia a dia, assume proporções diferentes no contexto escolar. Isto porque, a par de seus efeitos na vida dos sujeitos-aprendizes, já que da avaliação do professor depende a sua promoção e mesmo a sua certificação e, portanto, a construção de suas identidades sociais e profissionais, avaliar implica a determinação e utilização de critérios e, conseqüentemente, instaura processos de tomada de decisões que são anteriores ao próprio ato de avaliar.

Na instituição educacional de nível superior em que na porta de entrada já se coloca a avaliação como a seleção dos melhores, via exames vestibulares, a questão dos critérios de avaliação preexistem à própria figura do aluno universitário. No entanto, no contexto específico dos cursos de Letras na

instituição em que realizamos nossa pesquisa, a oferta tem superado a demanda, o que implica que praticamente todos os que batem à porta podem entrar. Não há, portanto, uma pré-seleção dos melhores.

No caso específico de nossa pesquisa, em que são enfocados professores e aprendizes de inglês como língua estrangeira, a questão da heterogeneidade dos níveis de conhecimento prévio dos alunos configura um quadro em que o estabelecimento de critérios de avaliação passa a ser crucial para a própria estabilidade das relações pessoais e pedagógicas entre professores e aprendizes e entre os próprios aprendizes. Por outro lado, há de se considerar que, uma vez que se trata de critérios utilizados para a avaliação de alunos da disciplina “Língua Inglesa: Prática Oral”, uma disciplina que é modulada, ou seja, em que o grupo é dividido em subgrupos que estão a cargo de professores diferentes, o estabelecimento de critérios se configura como necessário para a estabilidade das relações pessoais e profissionais que os professores mantêm uns com os outros, sendo, portanto, uma questão interfuncional. Ademais, no interior das instituições educacionais de cunho privado, em que a avaliação é enunciada em relação direta com a evasão, isto é, com a manutenção do aluno-cliente e em relação direta com o atendimento das expectativas do mercado de trabalho em que se inserem tais alunos enquanto produtos que indicam a qualidade da própria instituição, ou seja, com a competitividade no mercado dos produtos educacionais, a questão dos critérios de avaliação assume grande relevância. Isso porque de sua adequação e de sua padronização dependerá a “sobrevivência” da instituição e a manutenção dos vínculos entre escola/empresa e professor/empregado. A questão é, em conseqüência, também institucional.

No discurso da avaliação que está sob análise, a definição de critérios que determinam a aceitação ou a rejeição de um produto (competência/desempenho do aluno) está inserida dentro do processo de gestão da qualidade característico

da ideologia neoliberal que exige a sua enunciação pelo professor/empregado, pois os critérios compõem o plano operacional do sistema de controle da qualidade. É estabelecido, assim, um processo de visibilização das ações pedagógicas e, em decorrência, um processo de visibilização do professor enquanto avaliador, que constitui as relações de poder no interior da instituição.

Conforme apontam Cunha e Leite (1996:23), as pedagogias visíveis enfatizam a transmissão e o desempenho, o produto externo, o resultado de aprendizagem. Procuram diferenças entre sujeitos e centram-se em práticas estratificadoras de transmissão do conhecimento. As pedagogias visíveis determinam, por conseguinte, práticas pedagógicas conservadoras, behavioristas ou neo-behavioristas. Cabe, então, apontar que a visibilização dos critérios de avaliação ocorre, a princípio, em nosso contexto de pesquisa, apenas no que se refere aos professores, ou seja, seus enunciados não são dados a conhecer aos aprendizes, ao menos explicitamente; são conhecidos apenas dos enunciadores. Assim, a materialidade lingüística dos critérios de avaliação permanece invisível aos aprendizes, mas os efeitos de sentido que seus enunciados propiciam constituem as relações de poder-saber no interior da relação pedagógica e são, portanto, visíveis, ou seja, o silêncio diz e constrói as identidades dos aprendizes. Portanto, no discurso da avaliação sob análise, é, primeiramente, aos professores que a questão dos critérios de avaliação se mostra como exercício de um poder que produz eventos discursivos. Assim é que se encontra registrado em ata de reunião de departamento, realizada em maio de 1988, que P1 e P4 apresentaram proposta no sentido de uniformizar os critérios de avaliação de Prática Oral.

P1 e P4, que, conforme observamos na análise da reunião dos professores, ocupam duplo posicionamento enquanto administradores e professores, são a voz institucional que instaura o processo de discussão de critérios de avaliação

uniformes. Esse processo é levado a cabo segundo os princípios da gerência participativa e do círculo de qualidade, ou seja, busca-se atingir o consenso. No entanto, tal consenso é apenas simulacro, pois, a exemplo do que ocorre na maioria dos contextos educacionais, as propostas já vêm prontas das instâncias administrativas e são, inevitavelmente, apresentadas como sendo benéficas tanto aos professores quanto aos alunos. O que se busca, então, é evitar conflitos potenciais e, para tal, é necessário proceder a negociações em que todos tenham, ao menos aparentemente, o mesmo poder de decisão. Instaura-se, por conseguinte, uma aparente democracia que é regida pelo princípio da maioria vitoriosa. O discurso pedagógico é, então, constituído pelo discurso político, em que os enunciadores, agrupados em sua especificidade administrativa e, assim, destacados do restante do grupo de professores, buscam o consenso no nível da convicção e da ação, como já apontamos em nossa análise da *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica - Considerações Preliminares*. A força produtiva do discurso que diz e faz dizer constitui, então, um regime em que os critérios passam a ser objeto de discussão.

Há de se ressaltar o fato de que, no contexto de nossa pesquisa, a questão política da adoção de critérios uniformes de avaliação foi transmutada em questão técnica e o que se buscou foi um instrumento a ser utilizado pelos professores de modo a uniformizar os procedimentos avaliativos. Assim, a questão da padronização e a da instrumentalidade foram condições para a seleção de uma escala de avaliação (em inglês, *Rating Scale*, denominação que remete à sua finalidade, que é a atribuição de notas). Para maior esclarecimento, é necessário relatar que o processo de estabelecimento de critérios foi, inicialmente, um processo de apropriação do discurso do Outro claramente explicitado. A partir de pesquisa bibliográfica, selecionou-se uma escala de

pontuação¹ que foi modificada e incorporada, imediatamente, como o discurso/prática consensualmente assumido pelos professores e, em decorrência, autorizado pela instituição, tendo sido utilizada no ano de 1990. Em 1991, essa escala de pontuação foi substituída por outra, também produzida a partir de processo de apropriação e adaptação, que, em 1992 e em 1993, sofreu alterações. É essa última que é o objeto das considerações que apresentamos, por ser a que foi utilizada para a avaliação das entrevistas orais que serão foco de análise na próxima seção. No entanto, recorreremos às suas outras versões quando julgamos relevante para a nossa interpretação.

2. O Funcionamento Neoliberal

Passando, então, à análise propriamente dita do documento, devemos dizer que, em nosso entender, ele se configura como uma tentativa de garantir, primeiramente, o consenso em torno dos propósitos da avaliação. Assim, seu título, *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo*, enuncia que se trata da avaliação do produto de aprendizagem, o que possibilita o seu escalonamento, a sua alocação em vários níveis, mediante a observação do que é concreto e real (*o desempenho gramatical e comunicativo*). Não se trata, portanto, de avaliar a competência do aprendiz, o que inseriria a avaliação no processo sócio-histórico de construção do conhecimento. Trata-se de congelar o aluno-objeto no tempo e no espaço, de modo a compará-lo com um padrão pré-estabelecido e idealizado. Observemos o seguinte excerto do documento:

¹ A escala selecionada foi desenvolvida por Shohamy, Reves e Bejarano, em 1984, e discutida com os participantes, entre os quais se encontrava P1, de uma palestra proferida, na Universidade Estadual de Campinas, por Elana Shohamy. A versão original foi retirada da obra de Elana Shohamy, *A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher*, edição experimental da Universidade de Tel-Aviv, 1985.

Excerto 1

NÍVEL 1 - (1, 2)

PRONÚNCIA	- <i>problemas sérios de pronúncia que acarretariam falhas na comunicação (em situação de interação com falantes nativos).</i>
VOCABULÁRIO	- <i>vocabulário muito limitado; falante muito hesitante e mentalmente traduzindo, procurando por palavras.</i>
GRAMÁTICA	- <i>muitos erros nos padrões gramaticais básicos necessários para desempenhar as funções comunicativas estudadas.</i>
IDÉIAS	- <i>silêncio quase total; sim/não ocasionais; quase nenhuma produção lingüística; discurso fragmentado.</i> - <i>pouca ou nenhuma compreensão.</i>

A confrontação com um padrão pré-estabelecido é apresentada como sendo benéfica ao aprendiz, pois o padrão, congelado na materialidade lingüística do documento, permanece sempre inalterado na fragmentação de sua organização gráfica e na estaticidade de seus enunciados; é transparente, neutro, objetivo. Os valores axiológicos subjacentes são camuflados, já que enunciadore e enunciatários não são dados a conhecer. O agente avaliador é o padrão, ao professor cabendo, somente, aprisionar a realidade do produto de aprendizagem, consubstanciado no desempenho gramatical e comunicativo de um aluno despresentificado e, portanto, ausente do próprio evento avaliativo enquanto sujeito. A escala de avaliação se torna, assim, um espelho multifacetado, frente ao qual o desempenho do aprendiz é colocado. Ao professor cabe apenas reconhecer em qual das facetas desse espelho está refletida a realidade imobilizada no evento avaliativo.

O aluno é despresentificado, através de seu apagamento da trama enunciativa. Através do recurso à metonímia, o aluno só é presente enquanto falha, representado em seus “defeitos” (*problemas sérios, vocabulário muito limitado, muitos erros, silêncio quase total, pouca ou nenhuma compreensão*), que são intensificados pelo uso da adjetivação (*sérios, limitado, muitos, pouca ou nenhuma, total*) e da adverbialização (*muito, quase*), havendo de se apontar o caráter

indefinido dos pronomes utilizados (*muitos, pouca, nenhuma*). Assim, somos sempre confrontados com a própria constituição do discurso da avaliação como um discurso axiológico e, portanto, subjetivo, a que o apagamento do aprendiz da materialidade lingüística vem se contrapor, criando efeitos de sentido de neutralidade.

Por outro lado, o aprendiz é aí reduzido a “nível”, nível esse matematicamente enunciado numa escala de gradação ascendente, o que nos remete à imagem do aluno incapaz, já referida anteriormente, pois a ordem de aparecimento indica que a expectativa é a alocação nos primeiros níveis. É a busca do avesso da excelência. É o discurso pessimista e fatalista da avaliação. É um discurso proscritivo, construído a partir de um ideal de perfeição: a comunicação perfeita, que é enunciada em termos de um falante também idealizado: o falante nativo. Contraposto ao falante nativo, o aluno só pode ser proscrito. Ele não o é e nunca o será. Assim, a introdução do mito do falante nativo, ideal sócio-ideologicamente manufaturado no discurso da avaliação, vem reforçar o mito do falante incapaz e, em nosso entender, é muito apropriada a um discurso constituído pelo conceito da qualidade total. Na verdade, em tal discurso o mito do falante nativo se torna presença obrigatória, pois quem senão ele representa o ideal da perfeição, o “zero defeito” que é o fim de todo processo produtivo?

Quando o aprendiz é enunciado na materialidade lingüística, ele é *falante* -indiferenciado, portanto, em sua identidade, na metonímia. Mas, essa explicitação pode ser observada apenas uma vez na materialidade lingüística do documento em questão. Nesse sentido, é importante apontar que, dentre as modificações efetuadas nesse documento, uma foi a supressão do rótulo atribuído a cada tipo de falante que se seguia à indicação dos diferentes níveis: 1. *Falante muito limitado*; 2. *Falante limitado*; 3. *Falante modesto*; 4. *Falante*

competente e 5. *Bom falante*. É interessante notar que estes enunciados constituem as identidades dos aprendizes, pois a seleção vocabular, além de determiná-los à indiferenciação, conforme acabamos de ressaltar, consigna-lhes rótulos de diferentes ordens valorativas. Aqueles que se encontram nos níveis mais baixos da escala são aprisionados pelos limites de seu próprio desempenho, uma metáfora espacial que os fixa no território da proscrição e praticamente os condena à imobilidade. Os aprendizes assim rotulados somente com grande dificuldade irão conquistar os territórios localizados nos níveis mais altos, irão transpor as barreiras que lhes são impostas pela avaliação e por si próprios ao reconhecerem os rótulos que lhe são consignados como verdadeiros.

Podemos, também, interpretar a questão da limitação no âmbito de seu sentido matemático. Assim, os “piores” são constituídos na extensão de um desempenho que é possível medir, quantificar (*muito limitado, limitado*). Já os que se colocam nos níveis mais altos da escala de avaliação são constituídos em valores qualitativos, na especificidade qualitativa de seu *desempenho* (*modesto, competente, bom*). Aqui se contrapõem o julgamento quantitativo e o julgamento qualitativo, o que nos remete à asserção de P5 durante a reunião de professores, referindo-se à atribuição de notas: *Os piores é fácil*. Sem dúvida, o reconhecimento da quantidade, por transitar na suposta objetividade matemática, é muito mais fácil do que o reconhecimento da qualidade, que supostamente transita na abstração da subjetividade. Já o falante modesto é rotulado a partir de um valor moral. Sua identidade é fixada no reconhecimento da relativa adequação de sua própria condição. O falante modesto é fixado como despretensioso, moderado em suas aspirações, aquele que ocupa entre seus iguais posição de pouco ou nenhum relevo, que não se sobressai.² O falante competente é avaliado em seu valor vital. É a sua competência que lhe empresta

² Conforme Holanda Ferreira, em *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 1986:1147.

vida, que determina a sua existência como falante, que o autoriza a falar. O bom falante é o único que é avaliado pela determinação de sua qualidade, que se antepõe à sua indeterminação, é o único que é diferenciado dos demais.

Nos enunciados que se referem aos falantes localizados nos quatro primeiros níveis, a posposição dos rótulos diferenciadores à identidade que compartilham cria efeitos de sentido de que essas diferenças lhes são inerentes, uma estratégia de naturalização. Entretanto, no enunciado que se refere ao falante localizado no nível mais alto da escala, o adjetivo, o rótulo, é anteposto, o que propicia efeitos de sentido de que a qualidade lhe é atribuída, não lhe é natural, é o reconhecimento de seu mérito pelo avaliador. Portanto, a topicalização do falante apaga do enunciado o professor-avaliador, enquanto que a topicalização de sua qualidade o visibiliza e isso só ocorre quando se trata dos melhores.

Todavia, deve-se notar que ao avesso da excelência não é contraposta a excelência, mas o bom aluno. Assim, é enunciada a impossibilidade da excelência, ao menos no que diz respeito ao aprendiz. Seria essa impossibilidade devida ao fato de que o professor necessita mantê-lo em sua posição de aluno, enunciando assim que nenhum aprendiz pode ser seu igual? Em nosso entendimento essa é uma das verdades silenciadas no discurso da avaliação: a necessidade de se manter a hierarquia que garante a estabilidade das relações de poder na sala de aula precede o valor de verdade dos juízos de valor emitidos pelo professor. A excelência só se mostra ao aprendiz como possibilidade, nunca como realidade.

É importante salientar que a supressão dos rótulos explicitados na versão anterior do documento ocorreu na época em que se decidiu visibilizá-los materialmente aos aprendizes. Uma estratégia que, dissimulando as relações de poder-saber constituídas na avaliação, é adequada à prática neoliberal de

instaurar uma política do afeto. Essa dissimulação é propícia aos efeitos produtivos das relações de poder-saber na constituição de indivíduos normalizados cujas subjetividades são constituídas na contingência e na historicidade desses mesmos mecanismos e, portanto, dos diferentes enunciados que o compõem no curso de sua atualização discursiva. Assim, o apagamento dos rótulos dos enunciados se configura, em nosso entender, como uma estratégia que tem efeitos de sentido legitimadores do discurso da avaliação como neutro e objetivo. O apagamento dos rótulos, então, não os suprime do discurso da avaliação, apenas os silencia, pois continuam a constituir o discurso.

Retornando, então, à versão do documento que estamos examinando, observamos que, em seus enunciados, o aprendiz é sempre apagado, despresentificado. Reportamo-nos, então, a Orlandi (1992:75), que afirma que *a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada*. Observe-se o seguinte excerto:

Excerto 2

NÍVEL 2 - (3, 4)

PRONÚNCIA	- problemas mais específicos de pronúncia que acarretariam falhas na comunicação.
VOCABULÁRIO	- vocabulário limitado; interferência da língua materna.
GRAMÁTICA	- ainda comete erros nos padrões gramaticais básicos necessários para desempenhar as funções comunicativas estudadas.
IDÉIAS	- é capaz de se expressar no assunto de maneira pobre e limitada. - não usa marcadores de discurso (como: <i>I think, in my opinion, well, then, really, etc</i>). - compreensão razoável, com dificuldade em estruturas mais longas.

Note-se que o apagamento do aprendiz da trama enunciativa se faz através da elipse do sujeito oracional (*ainda comete erros, é capaz de se expressar, não usa marcadores de discurso*). Assim, podemos afirmar que se abranda o

processo de seu apagamento; ele é, ainda, por vezes, representado metonimicamente (*problemas mais específicos que acarretariam falhas na comunicação; vocabulário limitado; interferência da língua materna; compreensão razoável, com dificuldade em estruturas mais longas*), mas pode ser recuperado, ao menos como sujeito oracional, apesar de continuar explicitamente não inscrito no discurso. Assim, à gradação de níveis na escala de avaliação corresponde uma gradação no apagamento do aprendiz na trama enunciativa, como se pode observar no confronto dos excertos 1 e 2 (transcritos às páginas 208 e 212). No nível mais baixo (Excerto 1), o aprendiz é representado, exclusivamente, através da metonímia. Já no nível seguinte (Excerto 2), o recurso à metonímia não é exclusivo, encontrando-se enunciados em que o sujeito oracional está elíptico.

Vale apontar que, na materialidade lingüística do documento em questão, a elipse do sujeito oracional tem efeitos de sentido de objetividade. Segundo Azambuja (1996:83), nos sistemas de controle de qualidade de que a documentação normalizadora é ferramenta indispensável,

o estilo utiliza o máximo da linguagem cotidiana e o mínimo de termos especializados. Ele expressa as idéias de modo econômico, e não em frases rebuscadas, feitas para impressionar. Ele faz uso máximo da forma ativa, reservando a passiva para situações especiais.

Nesse sentido, o documento em questão seria absolutamente adequado ao propósito operacional a que se destina, enquanto documentação normalizadora atravessada por uma concepção de linguagem como transparência. A documentação normalizadora, ao se enunciar como “econômica”, funda-se na ilusão de que o enunciador é o dono de seu dizer e na ilusão da objetividade da linguagem (Pêcheux, 1969). E são essas ilusões que perpassam o documento em

questão. Examinemos o documento quanto à sua economia, como uma das estratégias da gestão da qualidade característica da ideologia neoliberal.

Segundo Prazeres (1997:50), da perspectiva da qualidade total, *para aprovar um produto o maior número de propriedades deve ser controlado, para reprovar, basta uma*. Assim é que, à medida em que a escala de avaliação ascende, as especificações acerca do produto-aluno aumentam em número e em detalhe, como se pode observar no excerto transcrito a seguir, em que são enunciados os critérios de avaliação do nível mais alto da escala e em que, notadamente as especificações referentes a vocabulário e gramática, ganham maior detalhamento e a adjetivação e a adverbialização passam a transitar quase que exclusivamente no pólo positivo da valoração (*adequada, ótimo, rico, variado, apropriado, muito facilmente, correto, com facilidade e riqueza de expressão, de forma natural e espontânea*).

Excerto 3

NÍVEL 5 - (9, 10)

PRONÚNCIA	- pronúncia adequada com eventuais falhas não sistemáticas.
VOCABULÁRIO	- ótimo comando do vocabulário específico das situações estudadas. - uso de vocabulário idiomático. - vocabulário rico e variado. - uso apropriado de registro.
GRAMÁTICA	- usa muito facilmente os padrões gramaticais básicos necessários para desempenhar as funções comunicativas estudadas. - uso correto de padrões mais complexos.
IDÉIAS	- é capaz de se comunicar no assunto estudado com facilidade e riqueza de expressão, fazendo uso de marcadores do discurso de forma natural e espontânea. - diálogo livre, com tomadas de iniciativa de forma natural.

Podemos afirmar que, na trama enunciativa do documento em questão, estratégias de generalização, dissimulação e naturalização se combinam para criar efeitos de sentido que propiciam a constituição do aluno como incapaz, em

contraposição à imagem do bom aluno. A imagem do aluno incapaz, o avesso da excelência, é construída no confronto com um ideal de perfeição que é o falante nativo, enquanto que a imagem do bom aluno é construída no reconhecimento de seu valor pelo avaliador. Segundo Demo (1996a:13), a avaliação implica comparar pessoas e

comparar significa, inevitavelmente, confrontar as pessoas, tendo por referências padrões considerados desejáveis e sobretudo privilegiadamente escassos. Os “melhores” sempre são poucos. Se, por acaso, se tornarem maioria, perdem o sentido de “melhores”, e outros parâmetros surgem que denotem a escassez privilegiada.

Assim, no âmago da própria avaliação já se encontra a diferenciação, que irá constituir as identidades dos aprendizes, mediante processos de agrupamento e classificação, constituindo, por sua vez, processos de objetificação e subjetivação.

No contexto de nossa pesquisa, em que o discurso dos administradores é constituído pela ideologia neoliberal, especialmente no que diz respeito às estratégias utilizadas para se obter a qualidade que é a garantia da competitividade da escola/ empresa e, portanto, de sua sobrevivência e em que se trata de formar profissionais que irão atuar no mercado de trabalho, uma concepção utilitarista e instrumentalista do conhecimento é favorecida e, conseqüentemente, a avaliação de desempenho é naturalizada. Há de se considerar, ainda, que a adoção de abordagens comunicativas no ensino de línguas estrangeiras, especificamente da abordagem funcional-nocional no contexto de nossa pesquisa, favorece uma perspectiva utilitarista e instrumentalista do conhecimento, pois o que se quer é que o aluno “funcione” em situações de comunicação. O conhecimento se torna, então, um meio para

atingir este objetivo. A “funcionalidade” do aluno só pode, por conseguinte, ser avaliada em termos de seu desempenho.

Ademais, a exigência de explicitação de critérios de avaliação vem confrontar os professores com a questão da necessária ilusão de objetividade e neutralidade que perpassa todo o discurso pedagógico, enquanto discurso científico fundado na razão. Assim, à questão política da explicitação de critérios de avaliação só cabe apresentar solução técnica, ou seja, elencar o conjunto de saberes cujo domínio é exigido. O critério é, então, o próprio conhecimento que, aí, pretende ser entendido como objetivo e neutro, pois avaliado em sua ausência ou presença no desempenho do aprendiz, ou antes, nos diferentes graus de sua ausência ou presença. Este saber, portanto, é de ordem prescritiva e proscritiva e a avaliação do grau de sua ausência ou presença só pode ocorrer na observação direta do desempenho do aprendiz. O critério é, portanto, performativo: é conhecimento em ação.

Entretanto, é importante notar, que o fato de o conhecimento se encontrar em ação, não significa que ele é contextualizado. Devemos nos lembrar de que a explicitação de critérios de avaliação pretende ser um procedimento científico e, portanto, tanto o conhecimento quanto o sujeito do conhecimento, tornam-se descontextualizados. Tratando-se de um procedimento fundado em sua racionalidade técnica, a *Escala para Avaliação do Desempenho Gramatical e Comunicativo* opera independentemente do contexto e da prática sócio-histórica da avaliação, apesar de operar através deles (cf. Usher and Edwards, 1994:36). O documento em questão está, pois, a serviço da manutenção das relações de poder-saber estabelecidas; configura-se numa tentativa de produzir e dominar um saber total e totalizante sobre o aprendiz, uma tentativa de estabelecer a certeza. Faz parte, portanto, de um projeto logocêntrico e de um projeto disciplinar.

Conforme já afirmamos anteriormente, a questão da visibilização e da explicitação dos “critérios” de avaliação está atravessada pela ilusão da transparência da linguagem, de sua objetividade e de sua neutralidade. No contexto de nossa pesquisa - em que o jogo discursivo está também perpassado pelo discurso econômico-empresarial da qualidade total que obriga à proliferação de documentos normalizadores -, essa transparência, como já observamos, funda-se, na ilusão da “economia” da linguagem. No *corpus* que estamos analisando, a ilusão da transparência da linguagem e da “economia” da linguagem constituem e são constituídas por uma imagem fragmentada e, ao mesmo tempo, totalizante do conhecimento. Assim, o conhecimento exigido do aprendiz de inglês como língua estrangeira, no contexto de nossa pesquisa, é enunciado como sendo de ordem *gramatical e comunicativa*, como se pode notar no título do documento: *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo*.

Cabe, aqui, tecer considerações acerca de tal divisão. Essa divisão indica a constituição do discurso pedagógico da avaliação por uma concepção tradicional de ensino/aprendizagem de línguas, em que língua e comunicação são dissociados. Podemos hipotetizar que tal enunciado pode indicar a presença de um discurso de resistência no interior da instituição *locus* de nossa pesquisa, se considerarmos que, nesse contexto e à época em que esse discurso foi produzido, enunciava-se a adoção de uma abordagem de ensino funcional- nocional que, ao menos no nível de sua proposta teórica, não permitia essa dissociação, já que se propunha ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa e da competência pragmática. Há de se observar, ainda, que, na versão anterior do documento sob análise, enunciava-se a *avaliação de competência comunicativa*. Essa alteração indica, também, a nosso ver, um movimento no jogo dialógico entre uma versão e outra, que assegura a manutenção da prática discursiva e, em

decorrência, da prática pedagógica já estabelecida e que “recupera”, ainda que parcialmente, o espaço que a gramática normativa ocupava no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira antes do advento das abordagens comunicativas.

Em nosso entender, esse movimento de resistência é condição para a ordem de aparecimento dos objetos de avaliação no enunciado. A topicalização do desempenho gramatical é indicativo de sua valoração e, dessa forma, seu posicionamento constitui a ordem de aparecimento dos demais enunciados. Assim é que, conforme se pode observar nos excertos 1 a 3 (transcritos às páginas 208, 212 e 214), o elenco de itens que se referem aos componentes fonológicos, semânticos e morfossintáticos, metaforizados em *pronúncia*, *vocabulário* e *gramática*, precedem o componente comunicativo da linguagem, metaforizado em *idéias*. Cabe apontar que o processo de metaforização que aqui se observa é constituído por uma concepção humanística de ensino. Uma vez que o ensino passa a ser centrado no aprendiz, o discurso científico perde espaço na constituição do discurso pedagógico: o jargão científico é substituído pelo vocabulário cotidiano.

A topicalização do desempenho gramatical também constitui o campo ocupado pelo primeiro componente em relação àquele ocupado pelo segundo. Observe-se, a seguir, na versão anterior do documento, a enunciação, em ordem crescente, do valor matemático atribuído a cada item.

Excerto 4

NÍVEL 4 - (7, 8)

<i>PRONÚNCIA</i> 1,0	- raros problemas de pronúncia que não acarretariam falhas na comunicação.
<i>VOCABULÁRIO</i> 2,0	- bom comando do vocabulário específico das situações estudadas. - uso de vocabulário idiomático.

<i>GRAMÁTICA</i> 2,0	<ul style="list-style-type: none"> - <i>usa com facilidade os padrões gramaticais básicos necessários para desempenhar as funções comunicativas estudadas.</i> - <i>comete erros menos significativos ao usar padrões mais complexos.</i>
<i>IDÉIAS</i> 3,0	<ul style="list-style-type: none"> - <i>é capaz de se expressar no assunto estudado com facilidade, fazendo uso freqüente de marcadores do discurso.</i> - <i>diálogo ativo e parcialmente criativo.</i>

Note-se que ao desempenho gramatical (*pronúncia, vocabulário, gramática*) era atribuído um valor numérico total de cinco pontos, indicando a sua topicalização, já que ao desempenho comunicativo (*idéias*) eram atribuídos apenas três pontos. Esses enunciados que atribuíam valores matemáticos diferenciados a cada um dos itens foram suprimidos, indicando outro movimento de resistência no interior da instituição, considerando-se que esses enunciados constrangiam a ação avaliativa dos professores.

Voltemos à materialidade lingüística da versão sob exame, em que se enuncia o que se quer avaliar como desempenho, como o que é observável, palpável. Inserido na formação discursiva da sala de aula em que ao professor cabe transmitir o conhecimento e ao aprendiz adquiri-lo - portanto, num processo de aquisição cumulativa e não de produção de conhecimento -, o discurso pedagógico da avaliação que analisamos divide para melhor observar. Divide na materialidade lingüística do discurso (veja-se a organização gráfica do documento) e, em decorrência, na materialidade da prática avaliativa. O projeto é totalizador: o que se enuncia é a possibilidade de o “olhar ” do professor avaliar o desempenho do aluno em todos os itens elencados.

Ademais, enuncia-se a possibilidade de normalizar esse saber, alocando-o em diferentes níveis. Para tal, as diversas nuances de desempenho são enunciadas em crescente detalhamento e intensificação, de modo que o desempenho alocado no nível mais alto, em que se enuncia o patamar de qualidade que o aprendiz “pode” atingir, os seguintes valores são enunciados,

conforme se pode observar no Excerto 3 (transcrito à página 214): sistematicidade (*eventuais falhas não sistemáticas*); adequação (*pronúncia adequada, uso apropriado de registro*); domínio (*ótimo comando do vocabulário*); abrangência (*vocabulário rico e variado, riqueza de expressão*); facilidade (*usa muito facilmente os padrões gramaticais; é capaz de se comunicar no assunto estudado com facilidade*); correção (*uso correto de padrões mais complexos*); naturalidade e espontaneidade (*fazendo uso de marcadores do discurso de forma natural e espontânea, com tomadas de iniciativa de forma natural*).

Encontramos, então, enunciados os critérios de avaliação, o ideal, intensificado pela modalização propiciada pela adverbialização, pela adjetivação e pela seleção vocabular, com o qual o aluno é confrontado. Ideal esse que é, no entanto, limitado pelo posicionamento do aprendiz enquanto sujeito a quem falta algo - a ele são permitidas *eventuais falhas*. É interessante notar que a pronúncia “perfeita” é o índice do aluno excelente, que permanece apenas como possibilidade no discurso que estamos analisando, o que nos remete ao Excerto 1 (transcrito à página 208), onde é também quanto à pronúncia que se enuncia o *falante nativo* como o padrão de referência para julgamento. Tal observação nos obriga a lembrar que, durante a Reunião de Professores, que examinamos anteriormente, a questão da pronúncia merece exaustiva discussão por parte dos professores. Há de se considerar, então, que a obsessão audiolinguista pela pronúncia perfeita, está, ainda, em alguma extensão, presente no contexto de nossa pesquisa. Assim, é a impossibilidade da pronúncia “perfeita” que proscree o aprendiz da condição de aluno excelente.

Um outro aspecto a ser considerado é o fato de, entre as alterações que foram introduzidas na versão original selecionada inicialmente pelos professores, terem sido incluídas as notas correspondentes a cada nível. O enunciado das notas - colocadas entre parênteses, como se pode notar nos Excertos 1, 2 e 3

(transcritos às páginas 208, 212 e 214, respectivamente) -, por um lado, remete-nos ao *Regimento Geral*, que, como vimos anteriormente, enfatiza as obrigações administrativas do professor com relação à atribuição e entrega de notas e, também, à Reunião dos Professores em que a questão da atribuição de notas é enunciada em vários momentos. Assim, a enunciação das notas entre parênteses é índice da heterogeneidade do discurso aqui analisado.

Por outro lado, cabe lembrar que o fato de tal enunciado estar colocado entre parênteses propicia efeitos de sentido de “desimportância”; como se, colocadas entre parênteses, as notas tivessem deixado de expressar o resultado final da avaliação, tendo sido substituídas pelos níveis. Os parênteses, a um só tempo, visibilizam e “apagam” o enunciado. Isto é, topicalizam e ocultam. A topicalização, quer-nos parecer, é um efeito das obrigações administrativas do professor e da necessidade de procedimentos padronizados e uniformes. Já o ocultamento parece ser um efeito das dimensões que as discussões acerca da avaliação contínua assumem, no contexto de nossa pesquisa, bem como da abrangência da instauração, no discurso da avaliação, de uma política de afeto - que, em última instância, visa a manter o aluno-cliente. Torna-se, então, necessário ocultar o caráter pontual da avaliação que, de certo modo, é visibilizado na atribuição de uma nota a cada evento avaliativo. A alocação em níveis refletiria melhor o caráter contínuo do processo de ensino/ aprendizagem, pois aí residiria a possibilidade de transição de um nível para o outro; o nível seria transitório, portanto. Ademais, os parênteses, propiciam um efeito suspensivo, isto é, parecem “suspender” o enunciado da “sentença final” representada na nota que está contida em seu interior, em seus limites. A política do afeto está em pleno funcionamento.

Examinaremos, a seguir, como tal política de afeto, estratégia neoliberal para a manutenção do cliente, materializa-se em entrevistas orais levadas a cabo

para avaliar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira, constituindo as relações de poder-saber que se estabelecem durante esses eventos avaliativos.

CAPÍTULO II

A ENTREVISTA ORAL

1. Os Interlocutores e a Situação de Enunciação

O jogo discursivo que ocorre durante entrevistas orais que se caracterizam como dispositivos pedagógicos e compõem o bloco disciplinar da avaliação constitui e é constituído por relações de poder-saber. No contexto de nossa pesquisa, a nosso ver, o exame das trocas enunciativas que ocorrem durante as entrevistas orais no nível de sua produtividade tática e no nível de sua integração estratégica (cf. Foucault, 1988/1993:97) irá revelar as estratégias utilizadas para constituir e legitimar essas relações de poder-saber, bem como a conjuntura e as correlações de forças que as constituem. Procedemos à análise dessas entrevistas, portanto, no entendimento de que

é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (Foucault, op.cit.: 95)

Delimitamos nosso *corpus* de análise a três entrevistas orais gravadas em áudio e transcritas, selecionadas de um conjunto de cinquenta e duas, por considerarmos que são amostras significativas do discurso pedagógico da

avaliação produzido, no *locus* de nossa pesquisa, em eventos avaliativos dessa natureza. As entrevistas selecionadas, de nosso ponto de vista, permitem-nos questionar como, enquanto aparato ótico e enunciativo, esse dispositivo pedagógico, esse discurso/prática demanda do professor a utilização de procedimentos discursivos que façam o aprendiz dizer e se dizer. Ou seja, como as formas “legítimas” de olhar/ avaliar se relacionam com as formas “legítimas” de dizer, constituindo simultaneamente a subjetividade do professor e do aprendiz. Estamos, pois, adotando uma concepção foucaultiana de discurso que o considera como um mecanismo autônomo que, funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o objeto quanto o sujeito da enunciação, ao mesmo tempo em que é constituído por ele (cf. Foucault, 1969/1995).

Os três professores¹ envolvidos nas interações mencionadas ministram aulas de inglês como língua estrangeira para grupos de alunos da 1a. série do Curso de Letras, na instituição de ensino superior em que realizamos nossa pesquisa. Todos eles se graduaram na instituição em que hoje trabalham, tendo obtido o grau de Licenciados em Português/Inglês. P1 e P4 são mulheres e P3 é homem.

À época em que foi coletado o *corpus*, P1 vinha lecionando inglês há vinte e sete anos. Inicialmente, atuou em escola de idioma e, após 1972, apenas na instituição em que realizamos nossa pesquisa. P1 obteve o título de Especialista em Língua Inglesa em 1982, sendo que esteve inserida no programa de mestrado da instituição em que atua, sem, no entanto, concluir o curso. Também obteve, após 1992, créditos como aluna especial em programa de pós-graduação de outra instituição de ensino superior. Sua formação no curso de graduação ocorreu na abordagem tradicional, através do método gramática-

¹ Apenas P1, P3 e P4 são sujeitos de nossa pesquisa nesta seção. Deixamos de analisar entrevistas conduzidas por P2, considerando, por um lado, a extensão do *corpus* e, por outro lado, o fato de que elas são semelhantes àquelas conduzidas por P1.

tradução. Em sua atuação profissional, P1 utilizou durante muitos anos o método audiolingual e, a partir de 1982, vem trabalhando com metodologias comunicativas. P1 sempre atuou na área do desenvolvimento das habilidades orais, mas, nos últimos anos compreendidos por nossa pesquisa, atuou também na área do desenvolvimento da habilidade de leitura em língua estrangeira. Quando realizamos a coleta do *corpus*, essa professora vinha ocupando, desde 1990, cargos administrativos.

P3 vinha ministrando aulas de inglês no contexto de nossa pesquisa há dezenove anos, na época em que ocorreram as entrevistas orais que são objeto de nossa análise nessa seção do trabalho. Inicialmente, P3 atuou no ensino de inglês apenas nessa instituição, mas, nos últimos anos, vem atuando concomitantemente em escola de idiomas. P3 possui o título de Especialista em Língua Inglesa, obtido em 1983. Sua formação em língua estrangeira no curso de graduação foi de base audiolingual. Em sua atuação profissional, P3 utilizou a metodologia audiolingual por sete anos. Em 1982, passou a trabalhar com a abordagem comunicativa de base nocional-funcional no ensino de inglês como língua estrangeira. P3 sempre atuou no desenvolvimento de habilidades orais em inglês como língua estrangeira, sendo que, apenas esporadicamente, assumiu aulas de redação. Esse professor nunca exerceu cargo administrativo.

Quando foi coletado o *corpus*, P4 vinha lecionando na instituição *locus* de nossa pesquisa há quinze anos, não tendo atuado em qualquer outra instituição. P4 obteve o título de Especialista em Língua Inglesa em 1983 e o título de Mestre em Lingüística em 1985 na instituição em que atua. Sua formação em inglês como língua estrangeira no curso de graduação foi pelo método audiolingual, tendo sido aluna de P3. Em sua atuação profissional, somente trabalhou com a abordagem comunicativa de base nocional-funcional no ensino de inglês como língua estrangeira. P4 iniciou sua carreira no ensino de

literatura de língua inglesa, mas já ministrou aulas de leitura, gramática e conversação. Nos anos compreendidos por nossa pesquisa, P4 se dedicava à área do desenvolvimento de habilidades orais e também ministrava aulas de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. P4 vinha exercendo cargos administrativos há 6 anos, à época da coleta do *corpus*.

Os aprendizes envolvidos nas interações que são objeto de nossa análise são todas mulheres, sendo que uma estuda no período matutino e as outras duas, no período noturno. Suas idades variam entre 20 e 23 anos e todas são alunas-trabalhadoras. São aprendizes cujo diagnóstico inicial² remetia a pouco ou nenhum conhecimento da língua inglesa. À época da realização das entrevistas orais aqui analisadas estavam inseridas no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira há seis meses e freqüentavam aulas de monitoria para reforço e acompanhamento.

A entrevista oral, conforme apontamos anteriormente, é o principal instrumento de avaliação utilizado no contexto específico de nossa pesquisa para verificar o desempenho dos alunos que cursam a disciplina Língua Inglesa: Prática Oral. São realizadas bimestralmente, em data previamente estabelecida. Ocorrem, geralmente, em salas de aula pequenas ou no laboratório de línguas e têm, em média, a duração de doze minutos.

O professor, geralmente, toma assento em uma carteira de estudante posicionada ao lado da mesa, em que é colocado o gravador. O aluno se posiciona em uma carteira de estudante, defronte ao professor, que tem à sua frente a listagem dos alunos, formulários de avaliação ou papel para anotações, bem como o plano da entrevista. Esse plano - negociado previamente com os demais professores da disciplina, durante conversa informal ou durante reunião

² No início do ano letivo, os alunos da 1ª série são submetidos a prova escrita e entrevista, de modo a se verificar o seu nível de conhecimento em inglês e, caso necessário, indicar-lhes aulas de monitoria para reforço e acompanhamento.

de sustentação³, quando há tempo hábil para tal -, estrutura a entrevista oral com base no conteúdo programático das unidades do material didático utilizado. Geralmente, o plano da entrevista oral inclui um elenco de perguntas (*Personal Questions*), instruções (*Tell me/Ask me*) e situações para “dramatização” (*Roleplays*).

As entrevistas que analisamos ocorreram no final do mês de setembro de 1994, seis meses após o início do processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto da pesquisa. Tratava-se, portanto, da terceira entrevista oral de que as alunas participaram, sendo que a primeira entrevista não foi gravada. É interessante apontar que a questão da gravação das entrevistas tem sido assunto de debate pelos professores. Na Reunião dos Professores⁴, por exemplo, P1, P2 e P4 (administradores e professores) argumentam em favor da gravação. Enquanto P4 argumenta que todas as entrevistas devem ser gravadas devido ao seu valor documental, sendo apoiado por P1, P2 enuncia o seu valor totalizador que dá garantia de que todos os erros serão “marcados”. P1 remete, também, ao seu valor instrumental para a garantia da objetividade, da tecnicidade do julgamento/nota, sendo apoiado por P5. Observe-se o excerto a seguir:

- P1- *Mas a gente faria isto agora ou faria no final do semestre? Como seria?*
P3- *Eu acho que deve ser no final do semestre.*
P2- *É, junho.*
P4- *Eu acho pior você fazer lá pela primeira vez. Se você gravar agora, o aluno já se acostuma com o gravador. Se você deixar para gravar em junho, que a prova vale mais...*
P3- *Então vai gravar agora?*

³ No contexto de nossa pesquisa, a partir de 1991, as autoridades administrativas têm procurado implementar a prática de realizar reuniões entre os professores de uma mesma disciplina ou de uma determinada área, para a retomada do planejamento didático-pedagógico realizado no início do ano letivo. Tais reuniões são denominadas “reuniões de sustentação”.

⁴ Cabe lembrar que cinco professores participaram da Reunião de Professores. Uma análise de suas posições e interrelacionamentos hierárquicos pode ser encontrada nas páginas 161 a 166.

- P4- *Vai gravar todas as provas até o fim do ano.*
- P3- *Ai, meu Deus do céu!*
- P4- *Inclusive isto tem sido uma coisa muito discutida por causa do problema da documentação.*
- P3- *Como documentação?*
- P4- *É. A fita é um documento.*
- P2- *É isso eu concordo. Agora me fala uma coisa. Os alunos ficam nervosos quando tem gravador. Mas isso a gente explica para o aluno. Num ponto é até bom, P3. Você fica mais tranquilo na hora em que você está examinando.*
- P1- *É diferente, viu P3?*
- P2- *Você pode prestar menos atenção, se não puder se não puder marcar todos os erros não tem problema porque depois/*
- P1- *Eu senti que a nota que a gente dá na hora é uma nota mais empírica. Sei lá se existe isso. E a outra, esta/*
- P5- *Lógico.*
- P1- *é uma nota mais técnica, mais/*
- P5- *Na hora, lá na hora da prova existe existe um envolvimento emocional. Você tá vendo o emocional do aluno. Você até... é... sei lá... vem aquele entendimento empático, né?*
- P1- *Depois você tem como provar como, né?*

Como é possível verificar no excerto acima, a gravação das entrevistas orais surge como uma ferramenta do controle de qualidade, parte da documentação normalizadora da instituição, nos enunciados de P4 que fala de sua posição de administrador (*Inclusive isto tem sido uma coisa muito discutida por causa do problema da documentação; É. A fita é um documento.*), sendo que, então, o discurso jurídico perpassa o discurso pedagógico da avaliação. Já no discurso dos professores, P1, P2 e P5, a gravação surge como garantia da neutralidade e objetividade do julgamento (*Você pode prestar menos atenção, se não puder se não puder marcar todos os erros não tem problema porque depois/; Eu senti que a nota que a gente dá na hora é uma nota mais empírica. Sei lá se existe isso. E a outra, esta/ é uma nota mais técnica, mais/; Na hora, lá na hora da prova existe existe um envolvimento emocional. Você tá vendo o emocional do aluno. Você até... é... sei lá... vem aquele entendimento empático, né?*) e, aí, o discurso científico se manifesta na constituição do discurso pedagógico da avaliação. Em ambos os casos, no

entanto, podemos observar, trata-se de silenciar o professor, enquanto avaliador, de ocultá-lo sob a gravação que “captura” e “congela” o real, o que remete a um processo de responsabilização do aprendiz, como já comentamos anteriormente.

Há de se observar, ainda, que, uma vez que o ato de avaliar parece ser, dentre as obrigações do professor (Cicurel, 1990) aquele que, *a priori*, apresenta predisposição a ser local de luta, revolta, resistência, conflito - já que o professor dele não pode se eximir e uma vez que o ato de avaliar não permite o compartilhamento de responsabilidades, ao menos em nível institucional - há de se utilizar estratégias que o apoiem, de modo a evitar que seu julgamento seja questionado (*Depois você tem como provar, né?*). Por outro lado, as entrevistas orais são consideradas, tanto por aprendizes quanto por professores, mecanismos disciplinares menos “científicos” do que os instrumentos de avaliação que se fundam na escritura, por exemplo, porque menos “objetivos”, configurando relações de sobre-poder que exigem que o professor, de modo a garantir a si próprio a sua imparcialidade, busque confirmação das verdades que enuncia na concretude da gravação. Assim, a gravação é uma estratégia disciplinar que se sobrepõe ao dispositivo disciplinar da entrevista oral, obrigando aprendizes e professores a se verem nela replicados.

2. O Poder Soberano e o Poder Disciplinar

A entrevista oral, do modo como ocorre no contexto de nossa pesquisa, integra o bloco disciplinar da avaliação, caracterizando-se como um dispositivo pedagógico que, além de validar ou não uma competência adquirida, de autenticar uma transmissão de saber já feita, busca captar os sujeitos-aprendizes num mecanismo de objetivação, através da gravação e do registro de seus

resultados em Formulários de Avaliação. Assim, podemos dizer que, na entrevista oral, conjugam-se a prova e o exame, o poder soberano e o poder disciplinar (cf. Foucault, 1975/1987:166). É esse quadro que permite o exercício de dois tipos de poder, que propicia que, na entrevista oral, os professores transitem entre momentos de visibilização de seu exercício de poder e momentos de invisibilização desse mesmo exercício de poder.

A hipótese que iremos explorar nesta parte de nosso trabalho é a de que quanto mais constituído por uma ideologia neoliberal tanto mais o professor exerce o poder disciplinar e, inversamente, quanto mais constituído por uma ideologia conservadora tanto mais o professor exerce o poder soberano. Obviamente, uma vez que o sujeito não é uno, não consideramos a possibilidade de que o exercício do poder soberano exclua a possibilidade de se exercer o poder disciplinar e vice-versa. Estamos apontando somente a prevalência do exercício de um tipo de poder sobre o outro nos enunciados dos professores, a depender do maior ou menor grau de sua constituição por uma ideologia neoliberal. Vejamos os seguintes exemplos⁵:

Excerto 1

- P4- *Tell me about your babies. You have three babies, don't you?*
A4- *Ah.. Eh... My baby .. uh.. my younger baby ... ah... he got sick today.*
P4- *Today? What's the problem? A fever?*
A4- *Eh...Eh.. He is with pneumonia. ((usando a língua materna))*
P4- *Pneumonia? My God! Is he in hospital?*

⁵ Para maior facilidade de leitura reproduzimos aqui os símbolos de transcrição utilizados:

P = professor

A = aluno

/ = fala entrecortada

[] = transcrição fonética

... = pausa longa

(()) = comentários do pesquisador

((XXX)) = seqüência incompreensível

(...) = omissão de trechos da fala

X ou Y = supressão de nome próprio

{ = falas sobrepostas

- A4- *No. He he is in the house.*
P4- *With your husband?*
A4- *Yes.*
P4- *So, he didn't go to school today.*

Nota-se que P4 inicia a entrevista utilizando-se da modalização explícita com o uso do modo imperativo (*Tell me*), mas, imediatamente, abranda seu exercício de poder, recorrendo à asserção, seguida da pergunta confirmatória (*You have three babies, don't you?*). Esse procedimento dá um tom informal à entrevista, pois propicia o estabelecimento de uma relação de proximidade com A4. Observa-se que P4 aceita as respostas de A4, sem levar em conta eventuais “erros”, tais como o uso da língua materna em situação de avaliação de aprendizagem de língua estrangeira ou a utilização de formas lingüísticas que não atendem aos padrões normativos estabelecidos (*in the house* em lugar de *at home*). As trocas enunciativas se encadeiam, pois os enunciados de P4 não indicam que ele fala da posição de avaliador e nem mesmo da posição de professor. O recurso de abrandamento do exercício de poder, inicialmente utilizado por P4, é eficaz para fazer A4 falar, pois, ao posicionar-se como “facilitador”, P4 imprime à entrevista um estilo discursivo conversacional, a partir de uma estratégia que visa a criar naturalidade (cf. Silva Gomes, 1991).

Devemos ter presente que as propostas das abordagens comunicativas para o ensino de línguas contam com a disposição do professor de renunciar ao poder que, tradicionalmente, exerce no discurso pedagógico, apontando em direção a um discurso colaborativo, em que a participação, a iniciativa e o envolvimento dos interlocutores determinam que o discurso pedagógico se aproxime do discurso conversacional natural. Conforme já comentamos, as abordagens comunicativas são propícias ao funcionamento de uma política do afeto, uma das estratégias características da ideologia neoliberal. De modo a manter o aluno/cliente satisfeito, é necessário causar a impressão de que o

professor exerce minimamente o poder; é imprescindível ocultar o seu exercício de poder, o que é facilmente conseguido com a implementação de um estilo conversacional no discurso pedagógico. Esse é o procedimento de P4 na interação sob análise. Observe-se, no excerto seguinte, como é diverso o procedimento que P1 utiliza:

Excerto 2

P1- *Tell me what you did yesterday.*

A1- *Uh... I... I... I got up at six o'clock... [and I brush my teeth black.*

P1- *[Uh huh. Brushed.*

A1- *Brush my teeth ... and I got uh... [I dressed uh ... and ... I goes/go to X.
((referindo-se à Universidade))*

P1- *[Uh huh. ãh?*

A1- *I went ((acelerando)) I went to X. ((referindo-se à Universidade))*

P1- *OK. Or I came to X. ((referindo-se à Universidade))*

A1- *Then... I studied here.*

P1- *Studied here. ((corrigindo a pronúncia))*

A1- *Uh and I came to my house ... uh at night uh I came to X again. ((referindo-se à Universidade))*

P1- *You like X, don't you? ((referindo-se à Universidade))*

A1- *Yes. ((ri))*

P1- *Right.. uh... OK. Now... And what do you usually do on your day off?*

Recorrendo ao modo verbal imperativo, que tem caráter mandatório (*Tell me what you did yesterday*), P1 coloca-se na posição de avaliador, posição que reitera ao enunciar aceitação (*Uh huh.*) ou rejeição (*Brushed; ãh?*) dos enunciados de A1. Não há aqui abrandamento de seu exercício de poder. Ao assumir a posição de avaliador, P1 exerce o poder soberano e visibiliza para A1 seus acertos e seus erros. Ao contrário de P4, portanto, P1 estrutura o evento avaliativo como tal e dele se vale para ensinar: à resposta errada de A1 segue-se o insumo correto de P1.

No entanto, P1, em alguns momentos, tenta imprimir ao discurso um estilo conversacional, através da asserção seguida da pergunta confirmatória (*You*

like X, don't you?), mas retoma imediatamente seu papel de avaliador, enunciando o término dessa troca conversacional e o reinício da avaliação (*Right. Uh... OK. Now. And what do you usually do on your day off?*). À sinalização do término da troca conversacional se segue o enunciado (*OK. Now.*) que indica o início de novo evento avaliativo introduzido, dessa feita, pela pergunta cujo caráter avaliativo é dissimulado pela utilização do elemento encadeador *and*, que cria o efeito de naturalidade conversacional.

A trama enunciativa da interação entre P1 e A1, portanto, caracteriza-se por um constante oscilar entre o exercício do poder soberano e o exercício do poder disciplinar; por momentos de visibilização do avaliador e momentos de ocultamento do avaliador, com prevalência dos primeiros. Podemos postular que o mesmo ocorre na interação entre P3 e A3, embora a visibilização de P3 seja menos evidente, pois ele enuncia a rejeição dos enunciados de A3, através de sua repetição a que introduz as necessárias correções. Observe-se o excerto:

Excerto 3

- P3- *Ok. Good evening. A3.*
A3- *Good evening. ((procurando seu nome na ata de prova para assiná-la))*
P3- *No. Here. Here. I'm sorry. ((ao notar que A3 estava assinando no lugar errado))*
A3- *Oh, desculpa. É que eu/*
P3- *No problem. ((silêncio, enquanto A3 assina a ata)) Ok. So, how are you today?*
A3- *((suspirando)) Fine.*
P3- *Are you tired?*
A3- *Ôi? ((solicitando repetição))*
P3- *Are you ((A3 ri)) ((desacelerando)) Are you tired?*
A3- *No. I have a normal day.*
P3- *You've had a normal day?*
A3- *Yes.*
P3- *Ok. How was/ uh... What do you do?*
A3- *I'm work... uh... and a ... student.*
P3- *And you're a student. What/ where where do you work?*
A3- *I'm work in an office.*
P3- *You work in an office.*
A3- *I am a secretary.*

P3 enuncia a abertura do evento avaliativo da mesma forma que P1, isto é, com a utilização de um *OK* que indica ao aluno o término da troca conversacional inicial e chama a sua atenção para o início do evento avaliativo. Devemos nos lembrar que é muito comum os professores não considerarem os primeiros minutos das aulas como parte do processo de ensino/ aprendizagem. Estes primeiros minutos que são geralmente caracterizados pela informalidade não comporiam, desse modo, a aula, que somente teria início no momento em que o professor a enunciasse como tal. Quer-nos parecer que as trocas enunciativas que ocorrem no início da interação entre P3 e A3 não são consideradas por P3 como parte do evento avaliativo que só tem seu início a partir do momento que o professor o assinala.

P3 imprime à interação um estilo conversacional, enunciando a sua posição de avaliador ao ecoar os enunciados de A3, transformando-os em perguntas (*You've had a normal day?*) ou asserções (*And you're a student; You work in an office.*) de cunho confirmatório. Assim, ao mesmo tempo em que enuncia o seu papel de avaliador, P3 o oculta, pois, cumprindo o seu papel de informante, fornece o insumo correto ao aluno, mas o faz de modo a que seu procedimento se integre ao estilo conversacional-natural. Note-se que ao eco que corrige e que, portanto, avalia, segue-se, freqüentemente, um *Yes* de A3, que conserva a simetria estrutural, com tomadas de turno consecutivas, o que propicia um efeito de naturalidade ao jogo discursivo. Há de se observar que tal efeito não é notado na interação entre P1 e A1, pois aos enunciados de P1 se seguem enunciados em que A1 retoma seu próprio enunciado para corrigi-lo, o que faz com que as trocas enunciativas se caracterizem por um número muito maior de paradas e hesitações, que obrigam P1 a estar constantemente entregando o turno a A1, como se pode observar no Excerto 2, transcrito à página 232.

Temos, dessa forma, quer-nos parecer, três estilos distintos: P4, ao silenciar como avaliador, recorre ao estilo conversacional-natural; P1 transita entre o estilo tradicional do discurso pedagógico e o estilo conversacional, com predomínio do primeiro sobre o segundo e P3 utiliza o estilo conversacional-natural, mas se enuncia como avaliador, adotando, no entanto, a estratégia do eco confirmatório para ocultar seu exercício de poder. Todavia, cabe observar que não importa que estilo o professor imprima ao discurso pedagógico da avaliação, mecanismos de confissão são acionados. Observe-se o exemplo a seguir:

Excerto 4

P1- *Why are you so busy on Sundays?*

A1- ... *Oh. ((indicando desgosto)) I don't know.*

P1- *Oh. You don't know.*

A1- *No. ((professor e aluno riem)) Eu não lembro o que é 'busiest'. ((rindo, enquanto fala)) ((professor e aluno riem)) Eu não lembro. ((rindo, enquanto fala))*

P1- *Busy. When you have many things to do. Then you are busy.*

A1- *Many things to do?*

P1- *Uh huh.*

A1- *Uh. ((silêncio))*

P1- *((XXX)) You know... on Sunday usually you rest.*

A1- *No. uh... is Tuesday.*

P1- *Tuesday?*

A1- *Uh Tuesday uh because uh... it's... uh... ai... I don't know, P1.*

P1- *You don't know. ((desaprovando))*

A1- *I don't know.*

P1- *Well. ((acelerando)) Because you get up early, because you work a lot, you come to school. ((desacelerando)) That's that's what you have to say. Come on.*

P1, ao se defrontar com a confissão de A1 (*I don't know*), ecoa sua confissão (*You don't know.*), obrigando-o a explicitá-la. (*Eu não lembro o que é 'busiest'. Eu não lembro.*). Uma vez que P1 explicita seu papel de avaliador e exerce o poder soberano, a confissão do aluno o obriga ao procedimento de ensino, que implica a explicação (*Busy. When you have many things to do. Then*

you're busy), o que aciona novas confissões até que P1 é obrigado a responder pelo aluno (*Well. ((acelerando)) Because you get up early, because you work a lot, you come to school.*) e a explicitar-se como avaliador (*That's what you have to say. Come on.*).

Na interação entre P3 e A3, devido ao fato de P3 exercer o poder disciplinar, através do recurso ao eco confirmatório, o mecanismo de confissão é mais dificilmente acionado, como se pode observar no exemplo que se segue:

Excerto 5

P3- *Uh huh. And what kind/ what kind of TV programs do you like?*

A3- *I like Video Show.*

P3- *Video, video show. ((corrigindo a pronúncia))*

A3- *Isso.*

P3- *When is it on?*

A3- *Humm... Repeat please.*

P3- *((desacelerando)) When is it on?*

A3- *When?*

P3- *Yeah. When is it on? ((falando entrecortadamente)) ((silêncio)) You forgot? ((A3 ri, sem graça)) When?*

A3- *When?*

P3- *When is it? When is it on TV? ((desacelerando))*

A3- *Ah! Na Globo.*

P3- *No. But When? [When yeah... not where.*

A3- *When ((manifestando entendimento)) In Saturday.*

P3- *On Saturday. Is it on Saturday?*

A3- *On Saturday.*

P3- *On Saturday?*

A3- *Yes.*

A3 enuncia a sua confissão como um pedido de ajuda (*Repeat please*), o que aciona os enunciados seguintes de P3. Diante da dúvida de A3, P3 lança mão da fala pausada e entrecortada e do contraste (*When yeah... not where*), na tentativa de facilitar a compreensão e assim obter de A3 a resposta desejada. Há de se notar que, ao obter finalmente a resposta de A3 (*In Saturday*), P3 recorre ao eco corretor e confirmatório (*On Saturday. Is it on Saturday?*) e exige que A3

confirme sua resposta (*On Saturday?*), de modo a que não pareça qualquer dúvida. Assim, a estratégia de ocultamento do exercício de poder do professor-avaliador, através do eco confirmatório, tem como efeito o funcionamento de um mecanismo de confissão muito menos explícito do que aquele que observamos na interação entre P1 e A1. Já na interação entre P4 e A4, em que a estratégia é manter o discurso no estilo conversacional-natural, observa-se muito mais freqüentemente o funcionamento de mecanismos de confissão. Veja-se o seguinte exemplo:

Excerto 6

- P4- *And what about you? Are you better? From your backache? Do you feel well?*
A4- *Ai, meu Deus!*
P4- *Are you sick?*
A4- *No.*
P4- *Oh, you are OK.*
A4- *((silêncio que parece indicar que não entendeu))*
P4- *You ((silêncio indicativo de que provavelmente o professor apontou para o aluno)) are OK.*
A4- *((suspira, demonstrando que não entendeu))*
P4- *No, also no. OK. It doesn't matter. A4, tell me about your street. Your neighborhood. What about your neighborhood? Is it a good neighborhood?*
A4- *Eh... I don't know ah... I don't know ah...neighbor.*
P4- *Your neighbors. Because you don't stay at home.*
A4- *Ah... Ah... I don't have time.*
P4- *Uh huh.*
A4- *Ah...*
P4- *And when you need a cup of sugar? You go to the supermarket?*
A4- *No.*
P4- *You don't talk to your neighbors frequently.*
A4- *Ah... No. No. Eh..*
P4- *You don't have much time.*
A4- *Sorry. I don't understand. Sorry.*

O estilo conversacional-natural adotado por P4 propicia a confissão através do silêncio, sendo que imediatamente P4 explicita a política de afeto (*It doesn't matter.*) e dá início a novo evento avaliativo, utilizando-se da mesma

estratégia que combina a explicitação de sua posição de avaliador ao seu abrandamento na forma de perguntas facilitadoras (*A4, tell me about your street. Your neighborhood. What about your neighborhood? Is it a good neighborhood?*). As trocas enunciativas que se seguem obrigam A4 a, além de confessar seu desconhecimento, pedir desculpas. Portanto, o funcionamento de uma política do afeto aciona não só o mecanismo de confissão, mas também o mecanismo do perdão, o que não ocorre nas demais interações analisadas. Quer-nos parecer, então, que a explicitação de uma política do afeto tem efeitos disciplinares mais exacerbados, pois aciona mecanismos de preservação de imagem: o aprendiz, inconscientemente, é levado a se desculpar por não fornecer ao professor a resposta que ele espera, a assumir sua culpa pela falha de não saber o que lhe foi ensinado, resguardando, assim, a imagem do professor.

É interessante notar que a política de afeto aciona mecanismos de confissão também da parte do professor, pois tal política implica que o professor demonstre um interesse particular pelo aluno, demonstre conhecê-lo. O evento avaliativo não pode ser, então, dissociado dos eventos discursivos que o antecederam, durante os quais o professor obteve informações sobre o aluno. Vejamos o excerto transcrito a seguir:

Excerto 7

P4- Let's see the map? Can you tell me about the location of something here on the map?

A4- ((silêncio))

P4- Where is the theater?

A4- Não entendo mapa. Nem em português.

P4- Oh, I forgot about that. I'm sorry.

A4- Ai, meu Deus do céu! Nem em português eu entendo.

P4- Eu esqueci que você não entendia mapa. Desculpe. Eu lembrei agora que você falou. Então vamos pensar aqui mesmo. Where is X?

A4- Eh... X is... Esqueci o nome do raio da rua.

P4- Marechal Deodoro.

A4- Is Marechal Deodoro Street corner of Francisco Glicério Avenue.

Observe-se que P4 é obrigado a confessar seu esquecimento e a se desculpar (*Oh, I forgot about that. I'm sorry.*) e chega mesmo a se confessar e a se desculpar na língua materna, de modo a ter certeza de que A4 irá entendê-lo. Essa política do afeto é, então, desdobrada em um convite para o trabalho colaborativo (*Então vamos pensar aqui mesmo.*), o que obriga A4 a falar e, inclusive, permite que ele faça uso da língua materna, com recurso a vocabulário bastante informal (*Esqueci o nome do raio da rua.*). Por outro lado, o funcionamento da política do afeto determina que P4 se coloque sempre na posição de perguntador e que se utilize da estratégia de andaime (“scaffolding”), que consiste em apresentar ao aprendiz perguntas/asserções para que ele chegue à resposta desejada, de forma que a A4 só resta confirmar ou não as perguntas/asserções de P4. Na verdade, P4, freqüentemente, responde por ele. Vejamos um exemplo:

Excerto 8

P4- *You leave your house at six thirty?*

A4- *No. No...*

P4- *Six forty-five p.m.? Because you have to take the bus.*

A4- *((XXX)). Eu não vou conseguir mais nada.*

P4- *Pode ficar calminha. You come to school by bus. Yeah?*

A4- *Yeah.*

P4- *You take the bus in front of your house?*

A4- *Yes.*

P4- *Near your house. So it takes fifteen minutes to come.*

A4- *Yes.*

P4- *What time do you take the bus? At six thirty? At six forty-five? Six o'clock?*

A4- *Ah! Six o'clock.*

P4- *So you get to college, to X, about six thirty. That's right?*

A4- *Yes.*

Observe-se o enunciado tranquilizador de P4: *Pode ficar calminha.* Utilizando-se da língua materna e do diminutivo, P4 reafirma a A4 o tom de informalidade amistosa que deseja manter durante o evento avaliativo, buscando,

ao mesmo tempo, tranquilizar e motivar A4 a prosseguir. De modo a ter garantia da participação de A4, o professor recorre, então, à estratégia de andaime, de forma a conduzir o aluno à resposta correta. Há de se notar que este não é um procedimento adotado por P1 e P3 nas interações analisadas e nas demais interações desses professores que foram examinadas para a seleção do *corpus* de pesquisa. Podemos apresentar os seguintes exemplos das estratégias utilizadas por P1 e P3:

Excerto 9

P1- *Uh huh. Uh. Ok, A1. ((solicitando atenção)) Well, I'm hungry. Is there a restaurant near X?*

A1- *Yes. Uh... It's one/*

P1- *There's one ...*

A1- *There is one... uh... on the corner of... uh Ba/ This name is? ((apontando para a rua)) Uh... ((suspira, demonstrando impaciência))*

P1- *Never mind the name. Where is it?*

A1- *Uh... the name is ...Oh! Pastelão.*

P1- *Right.*

A1- *Uh. It's on the corner of Barreto Leme and Dr. Quirino. Uh... opposite of uh...X.*

P1- *Opposite X.*

A1- *Isso. Opposite X.*

A interação entre P1 e A1 se caracteriza, conforme já apontamos, pela visibilização do professor enquanto avaliador. Nesse sentido, nota-se que A1 não se utiliza da língua materna para pedir ajuda, ao contrário do que ocorre com A4. Ademais, seu pedido de ajuda (*This name is?*) é desconsiderado por P1 (*Never mind the name.*), que reafirma o seu papel de avaliador-perguntador (*Where is it?*). Quer-nos parecer, então, que o exercício de um poder soberano, que implica que, durante a entrevista oral, P1 vá buscar a evidência de um saber transmitido, não lhe faculta outra posição que a de avaliador durante a interação.

O mesmo ocorre na interação entre P3 e A3, embora, nesse caso, seja exercido o poder disciplinar que opaciliza o posicionamento do professor enquanto avaliador. Vejamos um exemplo:

Excerto 10

P3- *Three o'clock. Ok. And, ask me uh who my favorite Brazilian actress is.*

A3- *What is my/ What is it ((demonstrando impaciência))*

P3- *Who.*

A3- *Who is... ai!... ((suspirando))*

P3- *Ok. Ask who is my/ Who my favorite actress is.*

A3- *Who is the favorite... favorite actor?*

P3- *Your favorite actress? ((corrigindo))*

A3- *Your favorite...*

P3- *Actress. My favorite actress is Fernanda Montenegro.*

A3- *Oh! Because?*

P3- *Why? ((corrigindo))*

A3- *Why? ((em dúvida))*

P3- *Well. Because she's an excellent actress. She performs very well. She's great. And ask me what kinds of TV programs I like.*

Devemos apontar, primeiramente, que P3 coloca A3 na posição de perguntador (*Ask me uh who my favorite Brazilian actress is*), com o intuito de verificar o domínio das formas interrogativas. Dessa forma, P3 se torna visível como avaliador, determinando ao aluno o que deve fazer e dizer. Diante da dificuldade do aluno, P3 lhe fornece o início da pergunta que ele quer ver formulada (*Who*), o aluno aceita, mas não consegue completar e indica ao professor seu desânimo. A P3, então, de sua posição de avaliador, não resta outra medida senão repetir a instrução e, ao obter a resposta, corrigi-la. Portanto, tanto no caso de P1 quanto no caso de P3, é a sua visibilidade enquanto avaliadores que não lhes permite o uso das estratégias a que P4 recorre, de modo a fazer o aluno falar.

As posições que os diferentes professores assumem durante a entrevista oral propiciam o acontecimento dos enunciados finais dos aprendizes. Note-se:

Excerto 11

P3- *Your father? So, but I, I asked you "how much do you spend".*

A3- *Ah.*

P3- *Nothing?*

A3- *Não.*

P3- *Nothing.*

A3- *Nothing.*

P3- *OK. Thank you, A3.*

A3- *((Suspirando, indicando alívio)). Como é que foi?*

A opacificação de P3 enquanto avaliador, que é propiciada pelo recurso ao estilo conversacional que combina o eco do enunciado do aluno e a pergunta confirmatória, tem efeitos estabilizadores das relações de poder durante o evento avaliativo. As eventuais correções de P3 não são, então, marcadas como enunciados avaliativos, o que torna possível o enunciado final de A3 *Como é que foi?*. O exercício do poder disciplinar, ao mesmo tempo em que invisibiliza o avaliador, invisibiliza também suas ações avaliativas e não permite a A3 a sua identificação, daí a dúvida. Tal não ocorre quando é exercido o poder soberano e o professor é visibilizado enquanto avaliador. Vejamos o que ocorre ao final da interação entre P1 e A1:

Excerto 12

P1- *I went at eight p.m.*

A1- *Uh. And you like it?*

P1- *Did you like it?*

A1- *Did you like it?*

P1- *Yeah. I liked it very much. It was very good. ((aluno suspira profundamente, demonstrando impaciência ou cansaço)) OK, A1. That's all. You may go.*

A1- *Ai. ((suspirando)) Foi horrível!*

Uma vez que o exercício do poder soberano permite a A1 identificar os enunciados de P1 como enunciados avaliativos, A1 enuncia a sua opinião sobre o evento avaliativo: *Foi horrível!*, que, em uma outra interpretação, pode ser o

enunciado acerca de seu próprio desempenho. Observemos, agora, o que ocorre no final da interação entre P4 e A4:

Excerto 13

P4- Oh, my God! And now one of them has pneumonia!

A4- Yes.

P4- So it was not a very good weekend.

A4- No.

P4- OK, A4. That's all. Thank you.

Uma vez que P4 exerce o poder disciplinar e a isso se soma o funcionamento de uma política de afeto, não há lugar para que A4 se pronuncie ao final da interação. O efeito de sentido de informalidade amistosa interdita enunciado final a A4. Mesmo que o aluno tivesse emitido qualquer enunciado final, a nosso ver, ele não teria sido gravado. Devido ao próprio funcionamento da política de afeto que aciona mecanismos de preservação de auto-imagem, o professor haveria de proteger o aprendiz da exposição propiciada pela fixação, em um documento (gravação) de caráter administrativo, de um enunciado que, no caso do aluno que está iniciando o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, na maioria das vezes, como pudemos observar nas interações ocorridas entre P1 e A1 e entre P3 e A3, assevera a sua incapacidade ou, ao menos, a dúvida sobre a sua capacidade.

Há de se apontar, então, que P4 foi o único professor, dentre os sujeitos dessa pesquisa, a implementar, junto aos alunos, em 1994, uma prática de auto-avaliação que exigia a produção de documentação escrita. Essa prática estendeu o funcionamento dos mecanismos de confissão para além das fronteiras do evento avaliativo, como podemos observar nos exemplares que transcrevemos a seguir, selecionados dentre 56 comentários produzidos pelos alunos:

Comentário de A1: I did notice my searching for words. I think it happened because I got a little bit nervous and I was afraid of making mistakes misusing the words.

Comentário de A6: P4: Reconheço que não fui bem, mas não sei o que acontece, eu não consigo falar. Você disse que eu erro gramática, mas quando eu escrevo não tenho muitos erros. Gostaria que você me ajudasse, indicando um modo de estudar.

É interessante notar que não importa o nível de proficiência do aluno, o mecanismo de confissão é acionado. Aqueles que se localizam nos níveis mais altos da Escala de Avaliação geralmente escrevem na língua estrangeira, e à sua confissão acrescentam uma hipótese justificadora. Os alunos que são alocados nos níveis intermediários e nos níveis inferiores da Escala de Avaliação usualmente redigem na língua materna e à sua confissão (*Reconheço que não fui bem*) adicionam um apelo. (*Gostaria que me ajudasse, indicando um modo de estudar*). É comum também apresentarem, embora de forma muito sutil um discurso de resistência que soa como justificativa (*Você disse que eu erro gramática, mas quando eu escrevo não cometo muitos erros*).

Há de se observar que ocorrem, também, discursos explícitos de resistência, como podemos observar no exemplar a seguir, mas, mesmo nesse caso, a confissão está presente:

Comentário de A9: 1º- Eu não concordo com o método de avaliação, pois acho que em sala de aula o professor tem condições de avaliar um aluno. 2º- Eu já sabia que tinha feito os erros que estão anotados nesta ficha, antes mesmo de vê-los.

A análise das entrevistas orais nos permitiu observar que o mesmo dispositivo pedagógico serve a diferentes graus de visibilização/invisibilização do professor enquanto avaliador, criando efeitos de sentido de formalidade/informalidade/informalidade amistosa.

Há de se considerar que P1 e P3 se formaram e atuaram, durante longo tempo, numa metodologia audiolinguista e que, portanto, é de se esperar que suas ações avaliativas tenham como foco prioritário a forma. De outra parte, devemos levar em conta que, conforme já observamos no Capítulo III da Parte III desta tese, P1 e P3 falam sempre de sua posição de professores e que, por conseguinte, não se revelam, em seu discurso pedagógico, princípios, noções e conceitos da ideologia neoliberal na extensão do que ocorre no discurso pedagógico produzido por P4, que fala sempre de sua posição de administrador.

Parece-nos, então, que o funcionamento de uma política de afeto no discurso pedagógico produzido por P4 e que revela a sua constituição neoliberal é propícia para o exacerbamento do exercício do poder disciplinar, que aciona mecanismos de confissão muito mais extensos do que os que puderam ser observados nos discursos pedagógicos dos outros professores e que afetam tanto o professor quanto o aprendiz.

No próximo capítulo, iremos examinar o Formulário de Avaliação de Prática Oral - que compõe o bloco disciplinar da avaliação e, portanto, o sistema de controle da qualidade -, focalizando discursos de dominação e de resistência que constituem o discurso pedagógico da avaliação no contexto de nossa pesquisa e que revelam as contradições internas dos sujeitos e de seus discursos.

CAPÍTULO III

O FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PRÁTICA ORAL

1. O Dispositivo Ótico-Enunciativo

Na instituição em que realizamos nossa pesquisa, conforme indicamos anteriormente, a Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo se configura como um procedimento técnico que visa à operacionalização do trabalho do professor, revelando a constituição do discurso pedagógico da avaliação pelo princípio neoliberal da gestão da qualidade total própria do discurso empresarial. Assim, aquele documento - que se localiza no nível operacional da documentação normalizadora dos sistemas de controle de qualidade -, enquanto evento discursivo, indica a internalização de diretrizes e políticas institucionais na prática do dia-a-dia dos professores. A explicitação da Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo é a materialização da “funcionalidade” dos professores, no nível de tomada de decisões. Entretanto, é necessário garantir que as decisões se materializem no plano da ação pedagógica, o que obriga a que a ele se encadeiem outros documentos, num processo de visibilização crescente que se funda na escritura.

O encadeamento discursivo obriga, então, à produção do documento intitulado *Oral Practice Evaluation Form* (doravante, *Formulário de Avaliação de Prática Oral* ou, simplesmente, *Formulário de Avaliação*) que, compondo o mecanismo disciplinar da avaliação - organizado de acordo com as regras da gestão de qualidade total para a qual o controle da qualidade é imprescindível -,

visa a permitir que o professor “capture” e “aprisione” o conhecimento/desempenho dos alunos, objetificando-o e, ao mesmo tempo, assujeitando-o. Foucault (1988/1993:170-1) aponta que

O exame como fixação, ao mesmo tempo, ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (...) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como ‘status’ sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”.

É dessa perspectiva que analisamos o *Formulário de Avaliação de Prática Oral*, em sua versão original e em doze exemplares em que os professores (P2, P3 e P4) registraram observações, focalizando, primeiramente, as condições específicas de sua produção e, a seguir, a sua materialidade lingüística, quanto às verdades que seus enunciados buscam legitimar acerca dos sujeitos e do conhecimento, a partir do exame das estratégias discursivas utilizadas.

No discurso empresarial, os registros de qualidade, segundo Azambuja (1996:109), servem

para demonstrar que o serviço ou produto fornecido foi desenvolvido e/ou fabricado de acordo com os requisitos especificados. Todo registro deve fornecer evidência objetiva de atividades realizadas ou resultados obtidos, demonstrando que o sistema de qualidade está operando adequadamente.

Levando em consideração que, no discurso pedagógico da avaliação, o aluno-cliente é enunciado como incapaz, como observamos em nossa análise da Reunião dos Professores e da *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo*, ocorre uma interessante inversão nos objetivos dos registros de qualidade no contexto educacional. Em lugar de servirem para

demonstrar que o produto foi fabricado de acordo com os requisitos especificados, eles servem para demonstrar que o produto não está em conformidade com o padrão estabelecido. Segundo Deacon & Parker (1994:105),

A educação está planejada para fracassar; ela produz necessidades e sujeitos necessitados, a fim de justificar sua própria necessidade. A generalização da normalização opera através da criação de anormalidades que ela, então, deve tratar e reformar.

Assim, os registros de qualidade, por propiciarem, potencialmente, a identificação científica das “anomalias”, indicando ao aluno-produto que eles não apresentam a qualidade requerida pelo sistema, são dispositivos que integram o bloco disciplinar da avaliação e que dão garantia ao professor de que seu julgamento não será questionado, uma vez que tudo se encontra “perpetuado”, “fixado” na escrita. A escritura, então, é tanto tecnologia de dominação quanto tecnologia do eu no interior do mecanismo disciplinar da avaliação, constituindo-se como o instrumento ideal para a disseminação de relações de poder-saber. É nela e através dela, portanto, que são construídas e legitimadas “verdades” acerca dos atores educacionais e do conhecimento, que, por sua vez, irão mediar as relações que aprendizes e professores mantêm entre si e consigo próprios.

É necessário apontar que os professores que ministravam aulas de “Língua Inglesa: Prática Oral” no cenário de nossa pesquisa, como é próprio dos professores em geral, possuíam seus próprios métodos e estratégias para o registro do resultado das avaliações de seus alunos. Alguns faziam uso de formulários que tinham sido elaborados, já havia bastante tempo, para o controle do desempenho dos aprendizes nas aulas ministradas no laboratório de línguas ou de formulários que haviam eles próprios elaborado para a anotação de observações sobre os alunos, incluindo o cumprimento de tarefas, assiduidade e

outros aspectos. No entanto, o fato de se tratar de um modelo consensual de controle de qualidade utilizado sistematicamente, confere ao *Formulário de Avaliação de Prática Oral* o estatuto de acontecimento discursivo, decorrente da instauração de um processo de gestão da qualidade na instituição, cabendo apontar que essa instauração não ocorre de modo totalmente consciente, pois é paulatinamente construída a partir da incorporação de princípios, conceitos e noções do discurso neoliberal empresarial ao discurso/prática da instituição educacional.

Componente da documentação nomalizadora exigido por tal processo de gestão da qualidade, o *Formulário de Avaliação* toma no discurso pedagógico da avaliação, enquanto estrutura discursiva, a forma de uma folha de verificação, uma lista de checagem na qual um conjunto de dados pode ser sistematicamente coletado e registrado de maneira ordenada e uniforme, permitindo rápida interpretação de resultados (cf. Prazeres, 1997:97). O *Formulário de Avaliação de Prática Oral* é, assim, coleção de fórmulas¹, enquanto:

- indicação do método e dos componentes que se deve seguir no preparo de algo: fórmula de procedimento;
- expressão de um princípio: fórmula de visibilização;
- maneira estabelecida para declarar alguma coisa: fórmula de enunciação.

É fórmula que permite aos professores visibilizarem para a instituição o cumprimento da tarefa de avaliar. Ao mesmo tempo, permite-lhes visibilizarem para si próprios e para os alunos a presença ou a falta de conhecimento a partir de um parâmetro idealizado (*o bom aluno*). O formulário é, também, uma fórmula de organizar as ações dos professores, obrigando-os ao procedimento sistemático

¹ Valemo-nos em nossa análise de “definições” colhidas no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986:802

e uniforme. Por outro lado, é modelo impresso de fórmula no qual apenas se preenchem os dados pessoais ou particulares, enunciado que impõe limites aos enunciados dos professores e dos alunos.

Uma vez que o processo de gestão da qualidade é gerenciado, como já o dissemos, pelos administradores que constituem a voz autorizada da empresa/escola, não é de causar estranhamento que tal formulário tenha sido produzido por P4, que, como já apontamos, ocupa duplo posicionamento de administrador e professor, e tenha sido submetido aos demais professores para aprovação, caracterizando-se a instalação da gerência participativa. Também não é de estranhar que sua utilização seja defendida por P1 que assim enuncia a sua instrumentalidade enquanto dispositivo de visibilização, visibilização dos erros, da falta, da ausência de conhecimento, durante a Reunião dos Professores:

P1- Usando aquelas faixas. Eu realmente gosto das faixas. Eu acho que elas me esclarecem, me dão certeza. E quando eu chamo o aluno depois da avaliação, eu faço entrevista com cada um. A classe não perde tempo não, porque daí eu sempre dou uma atividade livre. Enquanto eles estão fazendo a atividade livre eu vou chamando um por um e vou mostrando a ficha, esta ficha aqui, com os erros e eles vão vendo.

Apesar de seu *status* de discurso/prática autorizado pelo consenso, há de se apontar que esse *Formulário de Avaliação* é antes discurso/prática da administração que dos professores, o que, conforme teremos ocasião de demonstrar oportunamente, dá lugar a discursos de resistência, pois os professores que não ocupam posicionamento administrativo se assumem como sujeitos enunciatários de tal discurso e não como sujeitos enunciadores.

Segundo Prazeres (1997:97), a folha de verificação é uma das ferramentas do controle da qualidade que *ajuda a transformar "opiniões" em "fatos"*. Enquanto tal, o *Formulário de Avaliação* deve ser composto de enunciados que ocultem seu caráter axiológico, que criem efeitos de sentido de objetividade e

neutralidade. Tais efeitos são criados, particularmente, pela fragmentação da organização gráfica característica dos formulários. Observe-se, quanto a esse aspecto, o documento em questão, que apresentamos aqui em tamanho reduzido:

ORAL PRACTICE EVALUATION FORM

STUDENT'S NAME: _____ CLASS: _____ DATE: / / GRADE: _____ LEVEL: _____

PRONUNCIATION	VOCABULARY	GRAMMAR	IDEAS
1. Sounds		1. Verb tenses	1. Production
[i] vs. [ɪ]			
[æ] vs. [ɛ]			
[u] vs. [ʊ]			
[tʃ] vs. [t]		2. Articles	
[dʒ] vs. [d]			
[e]			
[ow]			
[ɔ]		3. Verb agreement	
Vowel support			
Final [m]			
Final [n]			
Final [l]		4. Noun agreement	
Initial [s]			
-(e)s			
-(e)d			2. Comprehension
Final [ɪ]		5. Prepositions	
[θ]			
[ð]			
[h]			
[r]		6. Linking words	
2. Stress			
		7. Other aspects	
3. Intonation			

A fragmentação, a nosso ver, parece garantir, por um lado, a equanimidade do procedimento avaliativo a todos os aprendizes, já que os

objetos de avaliação se encontram aí delimitados pela organização gráfica, impondo limites à ação avaliativa dos professores. Por outro lado, o fato de os objetos de avaliação aí se encontrarem organizados em colunas cria efeitos de objetividade, a partir da “racionalidade” do detalhamento dos campos, pré-fixando a ação avaliativa dos professores. Ademais, tais efeitos são criados pela abrangência das informações a suprir, garantia da “transparência” do controle de qualidade proposta no discurso econômico-empresarial de gestão da qualidade total. Considerando-se o tipo de informação que é apontada como relevante pelos manuais de documentação da qualidade (cf. Azambuja, 1996:147)², observamos a presença de campos destinados ao registro dos seguintes elementos:

1. identificação individual do produto sob avaliação: (*Student's name*);
2. alocação espacial do produto (*class*);
3. alocação temporal da aferição do produto (*date*);
4. alocação do produto em relação às especificações exigidas (*level*);
5. resultado final da aferição do produto (*grade*) e
6. resultados parciais da aferição do produto (*pronunciation, vocabulary, grammar, ideas*).

O caráter particularizante do *Formulário de Avaliação*, dispositivo ótico e enunciativo, vai ao encontro da prioridade que o aluno/cliente assume no discurso pedagógico da avaliação enquanto discurso neoliberal empresarial, pois aí cada cliente deve receber “atendimento” individual. O *Formulário de Avaliação*, ao visibilizar para cada aluno “verdades” acerca do seu desempenho,

² Há abundância de obras acerca do assunto no mercado editorial. Uma vez que todas apresentam considerações muito semelhantes, optamos por utilizar em nosso trabalho apenas duas fontes de referência, quais sejam: a obra de Telmo Travassos de Azambuja, **Documentação de Sistemas da Qualidade - Um Guia Prático para a Gestão das Organizações**, Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996, e a obra de Paulo Mundin Prazeres, **Minidicionário de Termos da Qualidade**, São Paulo: Editora Atlas, 1997.

cria efeitos de sentido do interesse particular que a escola/empresa tem por cada um dos alunos/usuários de seus cursos/serviços. De outra parte, seu caráter particularizante vai ao encontro da relevância que o controle de qualidade de cada aluno/produto tem nesse contexto, pois a escola/fornecedor deve garantir a qualidade de seus produtos, minimizando ou eliminando a necessidade de inspeção de recebimento pelo mercado de trabalho/comprador (cf. Prazeres, 1997:169). Portanto, o registro do desempenho de cada aluno/produto, que propicia a sua aceitação ou rejeição como produto cuja qualidade é certificada ou não pela escola/empresa, torna-se vital para a manutenção de suas vantagens competitivas no mercado de produtos educacionais.

Há de se notar, no entanto, que, contrariando as exigências dos sistemas de controle de qualidade, o *Formulário de Avaliação* não apresenta campo para o registro de identificação da pessoa que realizou a aferição da qualidade. À crescente visibilização do aluno, indicada na presença de campos para o registro dos elementos acima elencados, contrapõe-se o ocultamento do professor. Em nossa análise do *Regimento Geral* apontamos que, em se tratando de avaliação, o professor é sempre ocultado no que se refere a procedimentos pedagógicos e visibilizado no que diz respeito a procedimentos administrativos, uma estratégia que se reafirma nesse documento.

O apagamento do professor da materialidade lingüística do *Formulário de Avaliação* propicia a ilusão de que se trata aqui apenas de um procedimento pedagógico, levado a cabo para o benefício do aprendiz. Oculta-se o exercício de poder institucional, que obriga o professor à utilização do *Formulário de Avaliação* e o constitui como empregado, bem como o exercício de poder-saber docente, que submete os aprendizes às “verdades” que o professor enuncia acerca de seus desempenhos e, assim, constitui suas identidades. A “ausência” do professor possibilita a dissociação entre ensino e aprendizagem, parte de um

processo de crescente responsabilização dos aprendizes pelos resultados do processo educativo. A estratégia de apagamento do professor no discurso pedagógico da avaliação, como já afirmamos anteriormente, propicia a ilusão de neutralidade do ato avaliativo: o professor se “ausenta” durante a avaliação e seu lugar é tomado pelo critério científico em sua pretensa objetividade e neutralidade. Confrontado com um avaliador “apessoal”, somente ao aprendiz cabe a responsabilidade pelo resultado da avaliação.

Devemos comentar que, no entanto, ao apagamento do professor da materialidade lingüística do *Formulário de Avaliação* vem se contrapor a sua visibilização nas *Atas de Notas de Verificação*, cujo preenchimento é procedimento administrativo. Nessas atas são destinados campos para a identificação do professor e, de modo a obter garantia de sua responsabilidade funcional, para a aposição de sua assinatura, exigência institucional que o posiciona como sujeito-de-direito e que é constitutiva da relação jurídico-legal que mantém com a escola/empresa na qualidade de professor/empregado.

Quanto ao aspecto gráfico do *Formulário de Avaliação*, observa-se que os campos 1 a 5 mencionados à página 252 são campos parcialmente abertos. Os registros vêm aí se sobrepor ao espaço vazio mas sublinhado, o que cria efeito de sentido de sua neutralidade já que qualquer registro aí poderia ser colocado. De outra parte, no próprio ato da anotação, o registro é topicalizado, evidenciado pela sublinha bem como pelos dois-pontos que o precedem. Já no que diz respeito aos campos que se referem aos resultados parciais da aferição do produto, temos campos fechados que se organizam em quatro grandes alas a que correspondem pequenas celas destinadas ao “aprisionamento” do conhecimento/desempenho do aluno: extrema fragmentação na miríade de grades que se cruzam e entrecruzam, formando clausuras. Acrescem-se detalhamentos ilusoriamente exaustivos, abarcadores, aos campos referentes à pronúncia e à

gramática, de forma a “tudo” observar de modo objetivo e neutro. Instrumento para o exercício do poder disciplinar:

Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes (Foucault, 1975/1987:153).

O *Formulário de Avaliação*, máquina ótica, com toda a sua organização espaço-temporal, estabelece, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão (cf. Foucault, 1975/1987).

2. As Formas do Dizer e as Formas do Silêncio

Buscando uma amostra significativa dos discursos pedagógicos da avaliação produzidos por P2, P3 e P4, examinamos noventa e seis Formulários de Avaliação em que foram registrados os resultados da avaliação do processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Esses formulários se referiam à avaliação de entrevistas orais realizadas com alunos da 1ª série do Curso de Letras, no final do primeiro semestre de 1993. Dos formulários examinados foram selecionados, para análise, doze, que julgamos representativos dos discursos dos professores, sendo que utilizamos como critério delimitar a amostragem a uma única classe e incluir todo o espectro de níveis elencados no documento *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo*.

Entretanto, não pudemos encontrar, no conjunto dos *Formulários de Avaliação* examinados, nenhum em que tivesse sido registrado o nível 1. A

nosso ver, tal fato é indicativo do funcionamento da política de afeto a que já nos referimos anteriormente. Há de se retomar o fato de, durante a reunião dos professores, P4 ter estabelecido relação de causa e efeito entre maus resultados obtidos pelos aprendizes e evasão, propiciando que os maus resultados fossem entendidos como ameaças à sobrevivência do curso, conforme apontamos às páginas 198 e 199 desta tese. Podemos, então, afirmar que sua argumentação foi eficaz, pois nenhum dos noventa e seis alunos foi alocado no nível mais baixo da escala, ao contrário do que vinha ocorrendo em anos anteriores na instituição³. Lembramos que da manutenção do aluno-cliente depende a sobrevivência da instituição de ensino de caráter privado e, assim, o funcionamento de uma política do afeto, de modo a não desmotivar os aprendizes, é crucial nesse contexto. Ademais, notamos que P4 não apôs qualquer registro nos campos destinados ao nível e à data. Também nos formulários de P2 não encontramos registro no campo destinado ao nível.

Devemos, então, relembrar que P4, durante a Reunião dos Professores, argumentou em favor da avaliação contínua, sugerindo a utilização de outros instrumentos de avaliação (Excertos 16, 17 e 18, transcritos às páginas 193, 194 e 195) e opondo-se a que fossem marcadas datas para a realização de entrevistas orais (Excerto 20, transcrito 196). No entanto, as entrevistas foram realizadas em datas previamente estabelecidas, sendo que o fato de P4 não ter registrado tais datas nos formulários é, em nosso entender, um enunciado de resistência à prática “consensualmente” estabelecida durante a reunião. Conforme já apontamos, P4 ocupa duplo posicionamento de administrador e professor e é sua posição de administrador que, ao mesmo tempo, autoriza e o obriga a esse enunciado, uma vez que, na *Política de Avaliação da Unidade Acadêmica*,

³ Essa afirmação se baseia no exame de *Formulários de Avaliação* referentes aos anos de 1989 a 1993.

discurso produzido pelos administradores, é estabelecida como diretriz a adoção de práticas de avaliação contínua.

De outra parte, há de se apontar que, no discurso da administração superior, os procedimentos administrativos do professor quanto à atribuição de notas são enfatizadas pela modalização explícita, o que não ocorre quando se trata dos procedimentos pedagógicos. Podemos considerar, por conseguinte, que o silêncio de P4 e de P2, no que diz respeito à alocação dos alunos nos níveis da *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo*, é o *não-dito necessário ao dito* que deixa pistas, traços que nos permitem apreender o seu sentido (conforme Orlandi, 1992:51), indicando que P4 fala do lugar administrativo que ocupa e P2, daquele que ocupou no passado.

Pudemos, também, observar que os formulários de P3 apresentam todos os campos de identificação preenchidos, mas, raramente, os campos destinados às anotações acerca do desempenho dos alunos nos vários itens se encontra preenchido. Quando há alguma anotação, trata-se de enunciar uma marca que indica que o item foi verificado. Assim, o seu silêncio nos remete ao fato de que a linguagem é política: P3 enuncia no silêncio a sua resistência ao dispositivo disciplinar. O “não-dizer”, porque significa em si, faz sentido, um sentido determinado (conforme Orlandi, op.cit.:51): a resistência, que, parece-nos, é enfatizada pelo fato de P3 utilizar o verso do formulário para apor suas anotações. P3 se recusa, então, a submeter-se às grades do formulário. Observe-se o **Exemplar 1**, na página seguinte:

ORAL PRACTICE EVALUATION FORM - P3

STUDENT'S NAME: *Aluno X da Silva* CLASS: *1N1* DATE: *28/06/* GRADE: *85* LEVEL: *4*

PRONUNCIATION	VOCABULARY	GRAMMAR	IDEAS
1. Sounds		1. Verb tenses	1. Production
[ɪ] vs. [ɪ]			
[æ] vs. [e]			
[u] vs. [u]			
[tʃ] vs. [t] ✓		2. Articles	
[dʒ] vs. [d] ✓			
[ə]			
[ow]			
[ɔ]		3. Verb agreement	
Vowel support		✓	
Final [m]			
Final [n]			
Final [l]		4. Noun agreement	
Initial [s]		✓	
-(e)s			
-(e)d			2. Comprehension
Final [ɪ]		5. Prepositions	
[θ] ✓			
[ð] ✓			
[h]			
[r]		6. Linking words	
2. Stress			
		7. Other aspects	
3. Intonation			

Trata-se de um embate de forças, de um jogo de poder, do funcionamento de uma política do silêncio. O silêncio se faz forma de resistência ao poder institucional.

Além das formas do silêncio constitutivas do discurso sob análise, cabe observar as formas de dizer que o constituem. Nossa análise aponta que P2 e P3 (esse último, como já dissemos, raramente) se utilizam de marcas que podem tanto indicar que determinado item do formulário foi verificado, isto é, o cumprimento da tarefa de avaliar, quanto remeter a juízos de valor acerca do mau (veja-se o Exemplar 2, na página seguinte) ou bom (veja-se o Exemplar 1, na página anterior) desempenho do aprendiz⁴.

⁴ Ao realizar a seleção dos *Formulários de Avaliação* preenchidos pelos professores, pudemos observar, em aproximadamente 85% dos noventa e seis que foram examinados, a anotação de erros ou comentários acerca do desempenho insatisfatório do aluno. A incidência de tais anotações e comentários varia, em frequência e espécie, de professor para professor, a depender das posições que ocupam na instituição, o que será objeto de nossa análise ainda neste capítulo.

ORAL PRACTICE EVALUATION FORM - P2

STUDENT'S NAME: *Aluno Y da Silva*

CLASS: *1ºn1*

DATE: *10/08/94* GRADE: *30*

LEVEL:

PRONUNCIATION	VOCABULARY	GRAMMAR	IDEAS
1. Sounds	X	1. Verb tenses	1. Production
[ɪ] vs. [ɪ]		X	<i>poor performance</i>
[æ] vs. [ɛ]			<i>many mistakes</i>
[u] vs. [ʊ]			
[tʃ] vs. [t] X		2. Articles	<i>doesn't know structures</i>
[dʒ] vs. [d]		X	
[ə]			<i>didn't know the roleplays very well</i>
[ow]			
[ɔ]		3. Verb agreement	<i>didn't know how to end a</i>
Vowel support		X	<i>conversation</i>
Final [m]			
Final [n]			
Final [l]	<i>didn't know the vocabulary</i>	4. Noun agreement	
Initial [s]			
-(e)s			
-(e)d	<i>didn't know the possessive</i>		2. Comprehension
Final [ɪ]	<i>adjectives or pronouns</i>	5. Prepositions	X <i>poor</i>
[θ]			
[ð]			
[h]			
[r]		6. Linking words	
2. Stress			
		7. Other aspects	
3. Intonation		<i>I student</i>	
		<i>I'm live</i>	

Tais sinais, isto é, o “X” e o ✓ são característicos do discurso técnico-científico que perpassa o discurso empresarial do controle de qualidade que, através da “economia da linguagem”, pretende ser claro e objetivo. Remetemo-nos ao segundo esquecimento de que nos fala Pêcheux (1969): o sujeito do discurso tem, então, a ilusão de que o que diz tem apenas um significado, de que todo interlocutor irá captar suas intenções e suas mensagens. A utilização dos sinais gráficos no discurso pedagógico da avaliação nos indica que o professor se esquece de que não tem o controle da linguagem e, portanto, do significado, de que significados indesejáveis ou considerados como tal resvalam de seus enunciados. A utilização do “X” e do ✓ pode, assim, configurar o recurso a uma estratégia de dissimulação, pois os enunciados se tornam opacos aos enunciatários. O sinal gráfico que toma o lugar da linguagem verbal poderia nos remeter não a um desejo de transparência do professor-enunciador, mas nos levar em direção contrária: o ocultamento de seu exercício de poder, necessário para garantir a estabilidade das relações entre professores e aprendiz, interditando enunciados do interlocutor-aprendiz.

Já a utilização do sinal gráfico “X” nos enunciados de P4 serve à interdição de enunciados do interlocutor-aluno, através da visibilização de seus erros, como se pode notar no **Exemplar 3**, na página seguinte:

ORAL PRACTICE EVALUATION FORM - P4

STUDENT'S NAME: *Aluno Z*

CLASS: *1º N 1*

DATE: */ /*

GRADE: *5.5*

LEVEL: _____

PRONUNCIATION	VOCABULARY	GRAMMAR	IDEAS
1. Sounds	<i>drive x driver</i>	1. Verb tenses	1. Production
[i] vs. [ɪ]	<i>adolescente</i>		<i>respostas yes</i>
[æ] vs. [ɛ]	<i>law</i>		<i>eco</i>
[u] vs. [ʊ]			<i>spelling</i>
[tʃ] vs. [t]		2. Articles	
[dʒ] vs. [d]	<i>I like about the VCR x I'd like to</i>	<i>(a) driver</i>	
[ə] <i>control</i>	<i>know about the VCR</i>	<i>after (the) X</i>	
[əʊ]	<i>He's a 4 head x Is it a 4 head</i>		
[ɔ]	<i>with control x with a remote control</i>	3. Verb agreement	
Vowel support	<i>how are old x how old is it?</i>		
Final [m] <i>home</i>	<i>I would like (to see it) tomorrow</i>		
Final [n]			
Final [l] <i>control</i>	<i>Yes, I like (it)</i>	4. Noun agreement	
Initial [s]	<i>I don't like (to teach)</i>		
-(e)s	<i>Children sometime(s)</i>		
-(e)d			2. Comprehension
Final [ɪ]	<i>My favorite (kind of) music</i>	5. Prepositions	<i>dificuldade às vezes</i>
[θ] <i>with</i>		<i>go (to the movies)</i>	
[ð]	<i>romantic I like very x I like</i>	<i>(at) 11:30</i>	
[h]	<i>romantic movies very much.</i>		
[r] <i>person, adventures, years</i>		6. Linking words	
	<i>Yes, (he is a) student in Bragança</i>		
2. Stress	<i>Paulista</i>		
	<i>at Jaraguá do Sul</i>		
	<i>where (do you) live?</i>	7. Other aspects	
3. Intonation	<i>you have sisters student x Are your</i>	<i>my sisters is x are</i>	
	<i>sisters students</i>	<i>I work in school English x I work at</i>	
		<i>an English school</i>	

Aqui o “X” é sobreposto ao enunciado do aprendiz para indicar o erro em *after the X*. Ao sobrepor o seu enunciado àquele produzido pelo aluno, o professor visibiliza o seu exercício de poder enquanto avaliador mas, ao mesmo tempo, ao indicar claramente o erro cometido, justifica tal exercício de poder e, assim, interdita enunciados possíveis acerca do resultado da avaliação. Da mesma forma, a utilização do “X” para indicar a contraposição do enunciado incorreto produzido pelo aluno à forma correta desejada pelo professor (*drive x driver; my sisters is x are; you have sisters student x are your sisters students; romantic I like very x I like romantic movies very much*), indica a batalha que se trava entre o desempenho de um e a competência do outro. Aprendiz e professor são colocados em confronto direto através da utilização do “X”, significando *versus*. No entanto, a transcrição dos enunciados do aprendiz serve como evidência da necessidade do exercício de poder pelo professor, pois é estabelecida uma relação de causa e consequência que naturaliza o enunciado do professor. Por conseguinte, a estratégia de visibilização do enunciado do aprendiz é uma estratégia de legitimação que, invisibilizando o exercício de poder configurado no enunciado do professor que é contraposto ao enunciado do aluno, potencializa os seus efeitos.

Dessa mesma perspectiva, podemos analisar os enunciados do Exemplar 3 em que são utilizados os parênteses, tais como: *Yes, I like (it); I don't like (to teach); My favorite (kind of) music*. O uso dos parênteses a um só tempo oculta e visibiliza o enunciado nele contido. Indica o erro ao aprendiz, mas oculta o professor que o enuncia, pois, inserido num enunciado que P4 não assume como seu, o que é possibilitado pelo recurso à transcrição do enunciado do aprendiz, o exercício de poder pelo professor é justificado. De modo similar, P3 utiliza os colchetes, como em *my mother [] is; listen [] music* e P2 faz uso de um sinal de ligação, como em *I student*. No entanto, P3 e P2 indicam somente a falta, não

fornece a forma correta. Nesse sentido, considerando que todos os professores recorrem, embora em intensidade variada, à transcrição dos enunciados dos alunos, quer-nos parecer que o discurso pedagógico da avaliação produzido por P4, ao fornecer extensiva e reiteradamente ao aluno as formas corretas, indica a sua constituição pelo discurso neoliberal da qualidade total, remetendo aos conceitos de zero defeito e de contínuo aperfeiçoamento. Não poderíamos afirmar o mesmo com relação ao discurso produzido por P2 e P3. Em nosso entender, P4 sempre fala de sua posição de administrador.

Finalmente, há de se considerar que P3 e P4 raramente fazem asserções acerca do desempenho dos alunos. Já P2 faz uso extensivo de asserções: *didn't know the vocabulary; didn't know the possessive adjectives; poor performance*. Parece-nos, então, que, no discurso pedagógico produzido por P2, o caráter proscritivo dos enunciados é muito mais visível do que no discurso dos demais professores, pois, nesses, o caráter proscritivo é dissimulado pelo recurso à transcrição dos enunciados dos alunos. É o seu próprio erro que os condena, não a observação do professor.

Neste capítulo, ao analisarmos as estratégias utilizadas para legitimar o discurso pedagógico materializado nos Formulários de Avaliação de Prática Oral, verificamos que os professores que não ocupam cargos administrativos, P2 e P3, produzem discursos de resistência, recusando o controle institucional consubstanciado nesse documento, ao passo que o professor-administrador, P4, submete-se a tal controle. Observamos, ainda, que a “transparência” da avaliação, enquanto característica neoliberal, está presente no discurso do professor administrador, propiciando o exercício de um sobrepoder, no confronto estabelecido entre o “erro” do aprendiz e o modelo fornecido pelo professor que, em nome de um projeto de excelência, fixa, duplamente, na documentação normalizadora, o aluno-incapaz, o avesso da excelência. Nesse

sentido, entendemos que se manifestam as contradições internas do projeto neoliberal que, propondo o Estado mínimo, implementam o Estado máximo. No discurso pedagógico do professor administrador, o Estado mínimo se materializa no funcionamento de uma política do afeto, enquanto o Estado máximo se materializa no funcionamento de uma política do “zero defeito” que coabitam a trama enunciativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta tese apontamos a relevância que o estudo dos discursos emergentes no seio das instituições superiores de ensino assume para o entendimento das relações sociais que aí se estabelecem, uma vez que os processos de mudança social contemporânea apontam para formas organizacionais de estrutura mais plana e menos hierárquica e sistemas de controle menos formais, colocando em cheque as bases epistemológicas e as práticas sociais da universidade enquanto organismo social. Observamos, então, que, de nosso ponto de vista, os sujeitos educacionais encontram-se perpassados pelas mensagens pós-modernas, mas, ao mesmo tempo, parecem imobilizados por elas, uma vez que tais mensagens questionam princípios, conceitos e noções solidamente enraizadas no imaginário social e, portanto, constituintes de suas subjetividades e de seus discursos.

Entendendo que é no tocante à avaliação que as crenças e expectativas de professores e alunos se colocam mais claramente em confronto, apontamos que o discurso da avaliação apresenta um alto grau de necessidade de legitimação, já que as relações de poder-saber são, nesse espaço social, mais visíveis. Assim, relacionamos a visibilidade da avaliação à sua enunciabilidade, isto é, consideramos que o fato de as relações de poder-saber que aí se estabelecem serem mais explicitamente simétricas (no sentido foucaultiano) exige a proliferação de discursos legitimadores dos exercícios de poder, discursos esses que, enquanto estrutura e acontecimento, no curso de sua materialização e funcionamento, opacificam tal simetria.

Partindo da hipótese de que o discurso da avaliação é constituído por princípios, noções e conceitos da ideologia neoliberal e que, portanto, através de

tecnologias de dominação e tecnologias do eu (Foucault, 1988/1993) constitui os sujeitos como clientes cujas necessidades e expectativas devem ser satisfeitas, ao mesmo tempo em que, através das mesmas tecnologias, constitui o conhecimento como bem de consumo, com valor de troca no mercado, buscamos, na materialidade lingüística desse discurso, as estratégias que caracterizam tais tecnologias e que propiciam o estabelecimento de regimes de verdade característicos da ideologia neoliberal.

Propondo-nos a focar o discurso da avaliação de uma perspectiva ideológico-histórico-social e a proceder a uma análise arqueológica interpretativa do *corpus* selecionado, ancoramos nosso trabalho em uma concepção foucaultiana de ideologia como categoria do saber, isto é, consideramos que as ideologias têm caráter regional e envolvem posições de classe e se materializam em formações ideológicas que, por sua vez, são compostas por formações discursivas. Assim sendo, os indivíduos são interpelados em sujeitos de “seu” discurso pelas formações discursivas que “representam” na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (Pêcheux, 1988), ou seja, o sujeito é perpassado pela(s) ideologia(s) que opera(m), de forma hegemônica, ocultando a sua própria existência e exercendo, simultaneamente, uma função de desvelamento e de máscara. Portanto, não existe discurso sem sujeito ou sujeito sem ideologia (Coracini, 1994). O inverso também é verdadeiro: não existe sujeito sem discurso e ideologia sem sujeito, pois as imagens que construímos de nós próprios, dos outros e da realidade em que nos inserimos são construídas no e pelo discurso, assim como, no conflito que se estabelece entre as várias posições de classe, são constituídas as formações ideológicas, enquanto conjuntos complexos de atitudes e representações que determinam os sentidos possíveis de suas formações discursivas que, por sua vez, articulam o discurso e suas condições de produção.

Analisando as condições de produção do discurso de avaliação, examinamos, primeiramente, a macrocena sócio-histórica, comentando como, após o período de ditadura militar, a emergência de discursos centrados no Estado desperdiçador como responsável pelo quadro de crise em todos os âmbitos da vida nacional propiciou a instalação de governos neoliberais, cujo discurso de mudanças apregoava as vantagens do Estado mínimo e a eficiência dos setores privados. Nesse cenário, consideramos que, durante o governo Collor, a hiperinflação vem a se tornar a força motriz de nova investida neoliberal que culmina na eleição de Fernando Henrique Cardoso, legitimando, por força de sua autoridade intelectual e acadêmica, um projeto neoliberal que aponta a estabilidade econômica e a inserção em uma economia globalizada como os caminhos para a democratização político-social. Apontamos, ainda, que o quadro que então se apresenta é de exacerbamento das desigualdades sociais, conduzindo ao individualismo possessivo.

Em relação ao cenário político educacional, apontamos o exacerbamento da narrativa da necessidade de revolução na educação que, de acordo com o projeto neoliberal, deve atender às demandas do mercado econômico-empresarial, pela via da qualidade como qualificação para o trabalho. Consideramos, então, como essa narrativa encontra na avaliação sistemática a estratégia para a busca da excelência, propagando-se os discursos de crise e os discursos reformistas em que a tríade qualidade/avaliação/economia constitui o aluno como produto educacional com valor econômico e a avaliação como bem de consumo. Comentamos que tais discursos acabam por gerar um processo de responsabilização da escola, do professor e do aluno pela qualidade dos bens e produtos educacionais, de forma que o processo de ensino/aprendizagem é reduzido à avaliação, especialmente da avaliação de desempenho, com evidentes

efeitos nas relações entre os sujeitos educacionais que passam a se pautar por índices de produtividade e competitividade.

Referindo-nos especificamente ao ensino/aprendizagem de inglês, buscamos apontar o posicionamento duplo que tal processo passa a ocupar nesse cenário. Por um lado é valorizado como fator de inserção no mundo econômico globalizado e, por outro lado, é restrito às camadas mais favorecidas da população por uma política governamental que discrimina o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, em vários âmbitos, em relação às demais disciplinas do currículo do ensino médio na rede pública. Consideramos, ainda, que o ensino/aprendizagem de inglês passa a ser instrumental da investida econômica americana, acabando por se tornar um mercado transnacional altamente rentável. Apontamos que as metodologias comunicativas são propícias ao projeto neoliberal que busca a funcionalidade do sujeito educacional no mercado econômico, passando a ser centrais nos discursos educacionais especializados e a ocupar paulatinamente o espaço das salas de aula, já que, para garantir a sua competitividade no mercado dos bens educacionais, as escolas devem providenciar que suas práticas pedagógicas sejam as mais modernas e as mais produtivas. Tecemos, então, considerações acerca da entrevista oral como procedimento de avaliação que se coaduna ao projeto neoliberal.

Passamos, em seguida, ao exame da microcena sócio-histórica, buscando analisar como, nos contextos sócio-históricos institucionais amplo e imediato, a questão da avaliação se inseriu em um projeto de gestão da qualidade e como sua centralidade foi legitimada no cenário de nossa pesquisa. Também apontamos como o cenário institucional posicionou os atores educacionais, configurando processos de autoconhecimento e autoreflexão, e delimitou os modos de pensar a avaliação educacional. Ademais, observamos como, no cenário institucional imediato, as questões da evasão e da inadequação às expectativas do aluno/

cliente e do mercado de trabalho-cliente, determinou a instauração de processos de explicitação de critérios e procedimentos no tocante à avaliação, apontando, finalmente, como a implementação de estratégias empresariais de gestão da qualidade se configurou como condição de produção do discurso sobre e da avaliação no recorte institucional de nossa pesquisa, através da gerência das relações interpessoais e da documentação normalizadora.

A partir de tais considerações procedemos à análise da materialidade lingüística do *corpus* de nossa pesquisa, buscando evidenciar os meios pelos quais é estabelecido um regime de verdade em que o mecanismo disciplinar da avaliação da aprendizagem, transmutado em mecanismo de democratização, camufla as relações de poder-saber que se estabelecem no interior da instituição educacional.

Ao analisarmos o discurso educacional sobre avaliação, apontamos como a sua constituição pelos interdiscursos jurídico, político, econômico-empresarial e publicitário vem garantir à instituição condições de governamentalidade. Observamos, primeiramente, como, no nível da administração superior, o discurso educacional sobre avaliação é constituído pelo interdiscurso jurídico dos regulamentos que, apoiado em estratégias de racionalização, naturalização e dissimulação, cria efeitos de neutralidade e cientificidade que legitimam a avaliação como benéfica e justa, ocultando os exercícios de poder unilaterais que a ela subjazem.

Consideramos, ainda, que o discurso jurídico-educacional, enquanto instrumento que garante a estabilidade das relações de poder no interior das instituições educacionais, opera por estratégias de visibilização e invisibilização. Essa dupla operação que topicaliza o professor quando se trata do aspecto administrativo da avaliação e o oculta no que diz respeito ao seu aspecto pedagógico, permite, a um só tempo, a legitimação das formas de assujeitamento

do professor ao exercício de poder institucional e das formas de assujeitamento do aluno ao exercício de poder docente que o discurso jurídico-educacional não somente autoriza, mas impõe.

Observamos, também, como o discurso jurídico-educacional, ao fundar sua legitimidade em valores racionais e carismáticos, é altamente conservador, fixando as estruturas de poder tradicionais, mas ocultando-as na materialidade lingüística do discurso, configurando um regime de enunciabilidade em que o aluno é constantemente visibilizado, o que acaba por dissimular o fato de que a ele não cabe qualquer agência no processo de avaliação. Nesse regime de enunciabilidade, em que as relações de causa e consequência imperam e em que os instrumentos de avaliação são as evidências materiais e legais que tornam legítimas e objetivas as sentenças proferidas, não se deixa espaço para a subjetividade e suas descontinuidades características: o juízo axiológico se faz juízo técnico, o sujeito é indiferenciado na materialidade de sua evidência objetiva, o produto da avaliação. Dessa forma, o dinamismo das relações pessoais e pedagógicas está ausente do discurso jurídico-educacional da avaliação, pois os sujeitos aí se encontram imobilizados pela inevitabilidade da expressão matemática que objetifica e, na mesma operação, assujeita tanto alunos quanto professores.

Finalmente, apontamos como o discurso jurídico-educacional pode vir a se colocar confortavelmente no interior de um discurso da avaliação constituído por uma ideologia neoliberal, já que compartilham um caráter conservador, no sentido de fundarem em valores racionais e carismáticos a sua legitimação.

Em um segundo momento, analisamos o discurso educacional sobre avaliação produzido pela unidade acadêmica, detendo-nos em sua constituição pelos discursos econômico-empresarial, político e publicitário. Observamos como o processo de ensino-aprendizagem é reduzido ao processo de avaliação, a

partir da implementação de um processo de gestão da qualidade e argumentamos que a centralidade da avaliação é um efeito da constituição do discurso educacional por uma ideologia neoliberal em que a educação deve atender às demandas do mercado e em que, portanto, a escola é transmutada em empresa, o aprendiz em cliente e o professor em empregado. Buscamos, então, descrever como, na materialidade lingüística, a topicalização da avaliação é legitimada como índice de garantia da excelência, que por sua vez é garantia da produtividade que assegura a competitividade da empresa-escola e do aluno-cliente no mercado de bens e produtos educacionais.

Observamos, ainda, de que maneira o discurso educacional sobre avaliação, localizado no interior de um bloco disciplinar, ao proceder ao detalhamento das diretrizes que deseja ver implementadas, passa a se configurar como um mecanismo tático de alocação dos sujeitos educacionais - tecnologia de dominação e tecnologia do eu - e, operando genealógicamente, multiplica os exercícios de poder e faz produzir discursos.

Apontamos, a seguir, que, recorrendo a estratégias retórico-argumentativas próprias do discurso político e do discurso publicitário que persuadem os enunciatários à ação discursiva, de modo que seu pertencimento à instituição educacional é indicado por sua adesão ao princípio de que a práxis avaliativa deve se pautar pelos moldes empresariais de gestão da qualidade, o discurso educacional produzido pela unidade acadêmica é o discurso da excelência, símbolo de unidade que orienta e justifica a simetria das relações de poder entre os sujeitos educacionais e que propicia a proliferação de discursos em que, a um só tempo, essas relações são legitimadas e colocadas em funcionamento.

Procedemos, então, à análise do discurso dos professores acerca da avaliação, demonstrando como é estabelecido um regime de verdade em que a

avaliação, procedimento técnico, tem como ponto de partida uma imagem apriorística e, portanto, a-histórica do aluno como incapaz, imagem essa que é legitimada nos enunciados dos professores através de procedimentos de generalização, naturalização, reificação, modalização e indeterminação. Apontamos que o fato de o aluno se tornar o centro do fracasso escolar configura um quadro em que todo o processo de ensino/aprendizagem é reduzido ao processo de avaliação, que se torna o único fim para o qual todos os esforços se voltam, na busca de soluções que garantam a manutenção do aluno/cliente satisfeito. Observamos que, em última instância, o discurso dos professores instaura uma política do afeto que, por um lado, revela uma estratégia neoliberal de transmutar questões políticas em questões técnicas e, por outro lado, revela a ilusão do princípio neoliberal do estado mínimo.

Apontamos, ainda, que a instauração de uma política de afeto constitui a avaliação como uma série de procedimentos organizacionais que compreendem a diversificação dos instrumentos de avaliação, a distribuição espacial dos eventos de avaliação, a distribuição temporal desses eventos, a documentação normalizadora e o silêncio acerca da avaliação, que é, assim, um mecanismo disciplinar, cujo ponto de chegada é o ato jurídico-administrativo da atribuição da nota e seu registro.

Demonstramos, em suma, como o mecanismo pedagógico da avaliação é transmutado em mecanismo normalizador dos atores educacionais e de suas ações, tornando-se uma questão de governamentalidade. Para os professores/empregados, trata-se de uma questão de auto-governo, de modo a cumprirem a tarefa institucionalmente estabelecida nos limites determinados pela empresa/escola, e questão de governo de outros, de forma a garantirem a manutenção do cliente-satisfeito, de se evitar a evasão, através da implementação de soluções técnicas que são legitimadas como minimizadoras do caráter

proscritivo da avaliação. Para os professores que têm duplo posicionamento institucional, questão também de governo de seus pares, de forma a obter o consenso em torno de noções e estratégias que a empresa/escola quer legitimar. Consideramos, então, que a avaliação no discurso dos professores é sempre a questão do avesso da excelência, transita sempre no pólo negativo da falta, da ausência, da diferença, que a agência docente, de caráter preditivo-prescritivo-terapêutico deve e irá suprir, através de soluções eminentemente técnicas, pois a um aluno sem história, ou seja, sem a dimensão política de seu valor, só cabe uma avaliação “objetiva”, “organizada”, “documentada”: ao objeto-aluno corresponde outro objeto: o documento. E é no documento que o aluno irá se reconhecer e se conhecer.

Derrida (1997: 43-64), ao discutir a escritura enquanto *phármakon*, tal como ela é apresentada no Fedro de Platão, aponta que a escritura *é uma questão de vida e morte* (op.cit.: 52). Desta perspectiva, poderíamos dizer que, em decorrência do objetivo de disseminar informações para integrar os sujeitos educacionais e, assim, garantir a qualidade do processo educacional, o discurso sobre avaliação é apresentado e pode ser entendido e atuar no pólo tranquilizador da significação de *phármakon* como remédio, pois *produz e repara, acumula e remedia, aumenta o saber e reduz o esquecimento* (op.cit.:44): produz, acumula e aumenta conhecimentos, comprometimentos e ações e repara, remedia e reduz a sua falta. O discurso sobre avaliação, neste sentido, se funda no princípio da causalidade terapêutica. Entretanto, o discurso sobre avaliação, enquanto *phármakon*, não pode ser apenas benéfico, já que *não há remédio inofensivo* (op.cit.: 46). Ao organizar, fragmentar e delimitar os sujeitos educacionais, é veneno. Isto porque os assujeita, identificando-os de fora de sua verdadeira identidade, submetendo-os ao esquecimento de sua própria memória, subjugando sua natureza. Assim, resta-nos afirmar que os

discursos sobre avaliação por nós decifrados como tecnologia de dominação e tecnologia do eu são *phármaka*: salvam os sujeitos educacionais do não-pertencimento à instituição, mas matam a sua historicidade, ou antes, impõem-lhes uma história que não é a sua.

Tomando o discurso pedagógico da avaliação como um discurso que nasce de outros e reenvia a outros, apontamos como a sua constituição pelo princípio neoliberal da gestão de qualidade o configura como efeito do exercício de poder institucional e instrumento para o exercício do poder docente.

Consideramos que, no *locus* de nossa pesquisa, devido à constituição neoliberal dos sujeitos educacionais e de seus discursos, a explicitação dos critérios de avaliação, a gravação das entrevistas orais e a utilização dos formulários de avaliação passa a ser crucial para a estabilidade das relações pessoais e pedagógicas entre professores e aprendizes, para as relações interfuncionais, bem como para as relações intrainstitucionais. Inserindo-se dentro de um processo de gestão da qualidade característico da ideologia neoliberal, tais documentos normalizadores, que passam a compor o dispositivo disciplinar da avaliação, são imprescindíveis para a operacionalização do sistema de controle de qualidade que se busca estabelecer na instituição e que demanda a visibilização das ações pedagógicas.

A análise empreendida nos permitiu identificar como, através da utilização de estratégias de generalização, dissimulação e naturalização, é legitimada uma imagem do aprendiz como o avesso da excelência, construída no confronto com o padrão idealizado do falante nativo. Ao avesso da excelência é contraposto o “bom aluno”, já que o aprendiz excelente é apenas possibilidade nunca realidade, no discurso pedagógico da avaliação, o que se justifica pelo fato de que a excelência é, em si própria, a negação da necessidade do processo educacional e, portanto, o princípio neoliberal da qualidade total aí não encontra

espaço. Ademais, observamos o afloramento de um projeto logocêntrico, uma concepção totalizante do conhecimento, realidade exteriormente fabricada a que o aprendiz deverá corresponder. Fundado em uma concepção utilitarista e instrumentalista do conhecimento, esse projeto permite a sua fragmentação, concebendo-o como neutro e objetivo, de forma que fragmentação e totalização se combinam para a consecução do objetivo disciplinar da avaliação.

Observamos, também, que a concepção de conhecimento que é enunciada no discurso da avaliação é constituída, a nosso ver, pela noção neoliberal de um projeto educacional voltado para o mercado que propicia a emergência do aluno-cliente para o qual a língua estrangeira é instrumento útil para a sua valorização enquanto produto/bem de consumo da escola/empresa e que, nesse sentido, a adoção de uma abordagem comunicativa de base funcional-nocional se coaduna com os objetivos neoliberais.

Consideramos, ainda, como a noção de “linguagem econômica”, própria do discurso neoliberal econômico-empresarial, constitui o discurso pedagógico da avaliação, apontando como essa noção propicia a proliferação de estratégias de generalização, dissimulação, e naturalização que ocultam o aprendiz. No discurso pedagógico da avaliação, é criada a ilusão de que o aprendiz está fora de seu desempenho e que a linguagem que ele produz está fora dele, uma vez que ou ele está ausente da materialidade lingüística ou é o *falante*, o sujeito sem rosto, inscrito sob o rótulo generalizante. A avaliação, enfocando unicamente a realidade empírica imediata do desempenho e concentrando-se nos aspectos formais, exclui toda a possibilidade de inserção de um sujeito do discurso em seu projeto e passa a se fundar apenas na eficiência e instrumentalidade do conhecimento factual e formal.

Procuramos, então, interpretar os modos pelos quais, através de estratégias retórico-argumentativas, são criados, tanto no discurso produzido por

professores-administradores quanto naquele produzido por professores, efeitos de sentido de objetividade e neutralidade que ocultam relações de poder e relações de poder-saber constituídas no e pelo discurso sob análise e que revelam a operação de tecnologias de dominação e de tecnologias do eu. Analisando a colocação de tal discurso em prática, isto é, como a “gramática” do discurso/prática pedagógicos da avaliação constrói e medeia o processo de produção dos sujeitos educacionais objetificados e assujeitados, examinamos como o silêncio constitui os discursos de resistência dos professores que afloram no discurso pedagógico da avaliação e a relação desses discursos com as posições que eles ocupam na instituição.

Ademais, analisando as estratégias de legitimação utilizadas pelos professores para ocultar o seu exercício de poder, indicamos como o posicionamento de P4 como administrador constitui seu discurso pelas noções do discurso neoliberal da qualidade, determinando o funcionamento de processos de objetificação e subjetivação extensivos e reiterados. Observamos que quanto mais alto é o posicionamento do professor na hierarquia administrativa tanto mais é o seu discurso constituído por uma ideologia neoliberal. Consideramos que tal constituição propicia mais fortemente o exercício do poder disciplinar, pois, fundada na concepção do aprendiz como cliente, coloca em funcionamento uma política do afeto que se materializa, nas entrevistas orais, no funcionamento de um estilo conversacional-natural que dissimula o caráter axiológico do evento avaliativo, que se contrapõe ao discurso dos demais professores em que o exercício do poder soberano predomina, materializando-se no funcionamento de um estilo tradicional da interação professor-aluno.

Já no que se refere à *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo*, a política do afeto se materializa na relação dialógica que se estabelece entre as suas diversas versões, com o crescente apagamento do caráter

axiológico dos enunciados e, portanto, das subjetividades da trama enunciativa, o que potencializa o exercício de poder pelo professor, já que a questão política da avaliação é transmutada em questão técnica de gestão de processos e de seu aperfeiçoamento contínuo. Esse processo discursivo é gerenciado por P1 e P4 que transitam entre suas posições de administradores e professores e que, nessa última posição, participam, juntamente com os demais professores, de um círculo de qualidade na busca de soluções que visam a aprimorar a qualidade dos processos e dos produtos educacionais.

A análise por nós empreendida revelou que, no discurso pedagógico da avaliação constituído por princípios, noções e conceitos neoliberais, pode ser observado o funcionamento de um aparato ótico e enunciativo que remete a um duplo panoptismo. De uma parte, o professor é submetido ao olhar institucional, é aprisionado pela “obrigação” de proceder à gravação das entrevistas orais, utilizar a *Escala para Avaliação de Desempenho Gramatical e Comunicativo* e o *Formulário de Avaliação*. Seu olhar avaliativo é, então, encarcerado pelas grades em que se enuncia o conhecimento/desempenho que é considerado relevante, “verdadeiro”. A ele cabe multiplicar seu olhar, mas nos limites que lhe são impostos: liberdade contida, prisão consentida, condições que o constituem como “bom professor” do ponto de vista institucional. No entanto, observamos que os professores produzem discursos de resistência, ao contrário do que ocorre com os professores que ocupam também a posição de administradores.

De outra parte, o aluno é submetido a mil olhares, mas não pode ver quem o observa, pois o professor está “ausente”. Só o que sabe é que está sob constante observação e que seu desempenho será aprisionado nas grades do formulário: mecanismo de subjetivação e de objetificação, máquina ótica que permite o estabelecimento de relações de poder-saber em cujo interior se produz o indivíduo. Indivíduo esse aprisionado, o mais das vezes, pelas grades de seus

erros, de sua “ignorância”, posicionamento esse que constrói o sujeito e, ao mesmo tempo, atribui-lhe um lugar discursivo, cabendo observar que, a depender do grau de constituição neoliberal do professor e de seu discurso, tal construção e posicionamento são mais fortemente dissimulados e, conseqüentemente, discursos de resistência se tornam mais raros e discursos de confissão mais freqüentes.

Em suma, considerando que, nas instituições de ensino superior de cunho privado, como é o caso da instituição *locus* de nossa pesquisa, a implementação de processos de gestão da qualidade propiciam a emergência de discursos que constituem o capital cultural (conhecimento) em capital econômico e o aluno em cliente, apontamos como o discurso econômico-empresarial aflora como interdiscurso no discurso educacional da avaliação, implicando a emergência de outros interdiscursos, tais como o discurso publicitário, o discurso político e o discurso jurídico no interior dessas instituições.

Verificamos, então, que, constituído pelo princípio neoliberal do Estado mínimo, o discurso da avaliação se caracteriza por estratégias que visam a legitimar as relações hierárquicas socialmente construídas, de modo a garantir o bom funcionamento da empresa/escola e, assim, assegurar a sua competitividade no mercado educacional. Uma vez que o aprendiz é transmutado em cliente, o discurso da avaliação recorre a estratégias que apagam o professor da trama enunciativa, criando efeitos de sentido de neutralidade e objetividade, que, apoiados em uma política do afeto, propiciam a ilusão de que a avaliação é benéfica, justa e neutra. Notamos, então, que a modalização implícita assume, no discurso da avaliação, um papel regulador das relações sociais, pois, através desse recurso, o exercício de poder institucional e docente é opacificado e, em contrapartida, o aluno/cliente é posicionado como o centro do processo educacional, parecendo assumir o exercício de poder, já que o efeito que se cria

é o de que tudo é feito com vista ao atendimento de suas necessidades e expectativas.

Na materialidade lingüística do discurso da avaliação, o apagamento do professor/empregado da trama enunciativa e a topicalização do aluno/cliente revelam a utilização de uma estratégia de convencimento publicitário necessária à estabilidade das relações no interior do evento avaliativo, já que é no momento da avaliação que o exercício de poder pelo professor é mais fortemente visibilizado. Ao silenciar o professor como avaliador, o discurso da avaliação permite que as premissas de sua neutralidade e de sua objetividade científica sejam legitimadas, pois, na trama enunciativa, é o próprio conhecimento que avalia o aluno, que, aí, é massa disforme, na indeterminação de sua coletividade.

Por outro lado, o apagamento do professor da trama enunciativa do discurso da avaliação propicia, também, a estabilidade das relações entre empresa/escola e professor/empregado. Constituído pelo princípio do Estado mínimo, o discurso da avaliação enuncia a autonomia do professor, autonomia essa, no entanto, apenas aparente, pois o que ocorre, na verdade, é um crescente processo de controle institucional, materializado em estratégias operacionais que determinam a proliferação de discursos orais e escritos. Nesses discursos, o professor, despresentificado da materialidade lingüística, é, no entanto, o instrumento de que a instituição se vale para, de forma invisível, exercer mais fortemente seu controle sobre os aprendizes. Assim, o olhar hierárquico se multiplica, o poder é exercido em rede, de modo que o governo de outros e de seus discursos é invisibilizado.

Colocando em funcionamento estratégias operacionais de controle de qualidade, tais como a gerência participativa, o círculo de qualidade e a documentação dos processos de controle da qualidade, o discurso da avaliação, constituído pelos princípios neoliberais do estado mínimo e da qualidade total,

obriga tanto o professor quanto o aprendiz a dizer e a se dizer. Assim, o discurso da avaliação se torna discurso político, pois os administradores, que são a voz autorizada da instituição, vêm-se constrangidos a organizar os eventos discursivos nos moldes neoliberais da gestão da qualidade, em que a participação de todos é fundamental para transformar as diretrizes institucionais em ação. Os administradores, enquanto gerentes dos eventos discursivos, assumem, então, papel fundamental para a garantia da governamentalidade institucional, pois são eles que, agindo como mediadores, enunciam os propósitos institucionais e exercem poder sobre os professores, de modo a garantir que as políticas educacionais sejam transmutadas em símbolo de unidade. Assim, calcadas num aparente consenso, as ações educacionais são enraizadas em uma política da excelência que é fixada na escritura, de forma que o discurso produzido nas esferas administrativas cria efeitos de sentido de pertencimento doutrinal que obriga os professores à aceitação de suas verdades. A excelência se torna, então, na voz dos administradores, o símbolo de unidade que norteia todos os participantes do processo educacional e suas ações.

No entanto, ao passo que a excelência assume papel central nos discursos produzidos nas esferas administrativas, é o seu avesso que aflora nos discursos da avaliação produzidos pelos professores. Nesses discursos, o aluno/cliente é enunciado como incapaz. Confrontado com um padrão de excelência idealizado que permanece sempre à espreita, inserido em um projeto logocêntrico, o aluno é *tabula rasa* sobre a qual o professor irá agir para transformá-lo em sujeito responsável pelo seu dizer. A avaliação surge, então, como procedimento técnico. Tomando como ponto de partida uma imagem apriorística e, portanto, a-histórica do aprendiz como o avesso da excelência, ao professor cabe agência preditivo-prescritivo-terapêutica.

A questão política da avaliação é, por conseguinte, transmutada na questão técnica da operacionalização dos eventos avaliativos e se coloca, no interior da instituição, como técnica de governo e de autogoverno, pois aciona estratégias de objetificação e subjetivação. A escritura assume, então, papel fundamental no discurso da avaliação, pois, no bloco disciplinar que aí se constitui, cumpre construir uma história para o aprendiz sem história, indiferenciado na falta, na ausência de conhecimento, imagem construída no e pelo discurso da avaliação. Ao aprendiz constituído como objeto da avaliação passa a corresponder outro objeto: o documento normalizador, em que será construída e fixada a história do aprendiz em sua materialidade objetiva e, nesse mesmo processo, será construída a sua subjetividade.

De outra parte, a transmutação da questão política da avaliação em questão técnica também objetifica e assujeita os professores. Obrigados a visibilizarem suas ações pedagógicas para as esferas administrativas, ao mesmo tempo em que eles se tornam visíveis para si próprios, tornam-se o sujeito e o objeto de sua própria sujeição. Ao se verem constrangidos a explicitar e a fixar na escritura os critérios e os instrumentos de avaliação de que se utilizam, os professores assumem, simultaneamente, papel regulador e autoregulador. Os discursos que produzem são tanto instrumentos de governo como de autogoverno, tecnologias de dominação e tecnologias do eu, que funcionam tanto em relação a si próprios quanto em relação a seus alunos. Assim, enquanto enunciatórios do discurso institucional da avaliação, os professores são, a um só tempo, o objeto sobre o qual se exerce o poder e o instrumento desse exercício de poder. Enquanto enunciadores, efetuam essa mesma operação sobre seus alunos, que, inseridos na formação discursiva da sala de aula, são posicionados como receptáculos de um saber idealizado cuja instrumentalidade e utilidade como valores de troca no mercado de produtos educacionais se fazem

constantemente presentes na própria valoração do conhecimento em ação, isto é, do conhecimento funcional, o que é potencializado pela adoção de uma metodologia comunicativa para o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Apoiados na funcionalidade do conhecimento e na centralidade do aprendiz - que são a base da concepção humanística de ensino das abordagens comunicativas-, e, de outra parte, inseridos no projeto institucional de busca da excelência, os professores se defrontam com o desafio de conjugar personalidade e impessoalidade no cumprimento de seu papel de avaliadores. Por um lado, de modo a garantir a manutenção do aluno/cliente satisfeito, os professores se vêem obrigados a opacificar o seu exercício de poder e, assim, seus discursos criam efeitos de sentido que transitam no pólo da neutralidade e da objetividade. Por outro lado, na busca da excelência, os professores são confrontados pelas imagens construídas acerca do conhecimento, dos alunos e do próprio ato de avaliar e, então, seus discursos criam efeitos de sentido que transitam no pólo da negatividade.

A partir de uma imagem sócio-historicamente construída de um aluno sempre incapaz, que é tomado como sujeito a ser transformado para poder se tornar transformador de sua própria história e, portanto, sujeito cuja história ainda está por ser construída, o professor é desafiado a conjugar a pretensa impessoalidade de suas ações avaliativas à personalidade das relações a que o obrigam a própria abordagem de ensino que diz adotar bem como a política de afeto construída no e pelo discurso da empresa/escola que necessita manter e conquistar os alunos/clientes.

De outra parte, confrontado com uma concepção logocêntrica do conhecimento, o professor é inserido em um processo em que a questão educacional é reduzida à questão da avaliação, o que propicia a fragmentação e

a multiplicação de seu olhar avaliativo, remetendo a processos em que as relações de poder-saber dividem para melhor unificar. Então, os processos de controle da qualidade se tornam centrais em sua prática pedagógica e o processo de ensino/aprendizagem é reduzido a um constante processo avaliativo. Esse processo avaliativo, fundado no princípio neoliberal idealizado do “zero defeito”, constitui o discurso pedagógico da avaliação como o discurso da falta, do avesso da excelência.

Ademais, inserido em um projeto neoliberal que apregoa as vantagens do Estado mínimo, o discurso da avaliação obriga o professor a se tornar invisível quando ele é mais visível: no cumprimento de sua função de avaliador. O discurso pedagógico da avaliação constituído por uma ideologia neoliberal só pode, então, ser encarado da perspectiva de suas contradições internas, pois aí se confrontam um avaliador que, presente, deve estar ausente e, na mesma operação, também um aprendiz presente-ausente, porque despresentificado no conhecimento ou na falta de conhecimento que o representa.

A avaliação - momento e local em que o processo educacional é permeado por um jogo discursivo em que se camufla a sobreposição da natureza proscritiva da agência docente à sua natureza terapêutica, de modo a garantir e conquistar o aluno/cliente -, torna-se um espaço de luta pela estabilização das relações pessoais e pedagógicas, de forma a assegurar a sobrevivência da escola/empresa. Nessa arena parece não haver lugar para a descontinuidade e fragmentação que caracterizam o momento pós-moderno: aí só se encontra o sujeito unificado do humanismo moderno cuja identidade e ação, em decorrência, só podem ser indiferenciadas, normalizadas; não se encontra evidência ou promessa de um sujeito concebido como uma subjetividade múltipla (re)constituída através de processos educacionais que privilegiem a plurissignificação. Nesse espaço, os conflitos e contradições internas dos sujeitos

educacionais e de seus discursos são silenciados no e pelo constante confronto da promessa da excelência idealizada com a realidade construída de seu avesso.

SUMMARY

The object of study of this thesis is the discourse of evaluation produced in a private university of the state of São Paulo. Our central hypothesis is that neoliberal principles, notions and concepts constitute this discourse. Consequently, through technologies of domination and technologies of self (cf. Foucault, 1976), students are constituted as clients whose necessities and expectations have to be fulfilled. In the same operation, knowledge is constituted as economic capital.

Adopting the French perspective to Discourse Analysis, we proceed to analyse the conditions of production and the linguistic materiality of documents and of interactions, focusing on the discourse of evaluation in a context of English as a Foreign Language teaching and learning.

We point out how argumentative strategies are used in the many discourses that compose the disciplinary block of evaluation in order to legitimate them. We observe that the transmutation of the political issue of evaluation into a technical question of product and process management as well as the functioning of a policy of affection have exacerbating effects to the exercise of disciplinary power, providing potential confession discourses and interdicting resistance discourses.

We finally consider that the discourses produced by administrators are strongly constituted by neoliberal principles, notions and concepts and are constructed around the promise of excellence, whereas the discourses produced by teachers, taken as effects of the exercise of institutional power, materialize the reverse of excellence in the image of the unable student and configure resistance to the hegemonic neoliberal project of total quality management.

KEY WORDS: 1. Discourse Analysis. 2. Applied Linguistics. 3. Language.
4. Foreign Language - evaluation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- APPLE, M. W. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- APPLE, M. W. *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. Em Gentili, P. A. A. & Silva, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995: 179- 202.
- AUTHIER, J. *Dialogisme et Vulgarisation Scientifique*. **DISCOSS** 1, 1985:117-122.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. **DRLAV** (26), 1982: 91-151.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (19). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990: 25-42.
- AZAMBUJA, T. T. *Documentação de Sistemas da Qualidade - Um guia prático para a gestão das organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2ª ed.: 1992. Versão francesa: Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.
- BERNSTEIN, B. *Estrutura do Conhecimento Educacional*. Em: Domingos, A.M. et alii. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Gulbenkian, 1986.
- BERNSTEIN, B. *Poder, Educación y Consciencia*. Santiago: CIDE, 1988.

- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico - Classe, códigos e controle.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BLACKER, D. *Foucault e a Responsabilidade Intelectual.* Em: Silva, T.T. (org.). **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos.** Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 1994: 155-172.
- BOCOCK, R. **Hegemony.** Chichester: Ellis Horwood and Tavistock, 1986.
- BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BOURDIEU, P. **The Logic of Practice.** Cambridge: Polity Press, 1990.
- BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power.** Cambridge: Polity Press, 1991.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena.* In: Goody, E. D. (ed.) **Questions and Politeness - Strategies in Social Interaction.** Cambridge: Cambridge University Press, 1978:56-316.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. *Language and Power: On the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil.* In: Savignon, S.J. & Berns, M. (eds.) **Initiatives in Communicative Language Teaching II.** Reading, Massachussets: Addison-Weslwy Publishing Company, 1987.
- CALLINICOS, A. *Reactionary Postmodernism?* In: R. Boyne & A. Rattansi (orgs.). **Postmodernism and Society.** Londres, Macmillan, 1990.
- CAMPOS, R.R. *Breve Histórico da Educação Brasileira.* **Cadernos do I.C.H.** Campinas: PUCCAMP, 1993.
- CANALE, M. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.* In: Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (eds.) **Language and Communication.** London: Longman, 1983.
- CARMAGNANI, A.M.G. **A Argumentação e o Discurso Jornalístico - A Questão da Heterogeneidade em Jornais Ingleses e Brasileiros.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 1996.

- CICUREL, F. *Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement*. In: Dabène, L. et alii. **Variations et Rituels en Classe de Langue**. Paris: Hatier, 1990.
- CORACINI, M. J. R. F. **Um Fazer Persuasivo - O Discurso Subjetivo da Ciência**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991a.
- CORACINI, M. J. R. F. *Análise do Discurso: Em Busca de uma Metodologia*. **D.E.L.T.A.**, vol. 7, nº1. São Paulo: SCT/PR, CNPq, FINEP, 1991b:333-355.
- CORACINI, M. J. R. F. *Le Discours Politique Brésilien Contemporain: Un Exemple d'Hétérogénéité*. **Cahiers de Recherche du GRAL- Groupe de Recherche sur L'Amérique Latine**. Université de Montréal, 1993: 51 p.
- CORACINI, M. J. R. F. *Conflitos e Contradições na Aula de Leitura*, 1994. (mimeo)
- CORACINI, M. J. R. F. (org.) **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.
- CUNHA, M. I. & LEITE, D. B. C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DEACON, R. & PARKER, B. *Educação como Sujeição e como Recusa*. Em: Silva (org.). **O Sujeito da Educação- Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994: 97-110.
- DELEUZE, G. **Foucault**. St Paul: University of Minnesota Press, 1986.
- DEMO, P. **Avaliação sob o Olhar Propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DERRIDA, J. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987. Versão Original: 1984.
- ENGUITA, M.F. *O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso*. Em: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994: 93-110.

- ETGES, N. *Sociologia da Avaliação*. Em: **Avaliação da Aprendizagem: Enfoques Teóricos**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade, 1983.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Versão original: *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Versão original: *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Éditions Gallimard, 1971.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir - Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª ed.: 1987. Versão original: *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1ª ed.: 1988; 11ª ed.:1993. Edição original: *Histoire de la Sexualité I - La Volonté de savoir*, 1976.
- FOUCAULT, M. **Language, Counter-Memory , Practice**. Oxford: Blackwell, 1977.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 11ª ed.:1993; 1ª ed.: 1979.
- FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder*. (Posfácio) Em: Rabinow, P. & Dreyfus, H. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica : Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed.: 1995: 231-249. Versão em inglês: 1983.
- FOUCAULT, M. *The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom*. **Philosophy and Social Criticism**, 12, 2/3, 1987.
- FOUCAULT, M. et al. **O Homem e o Discurso (A Arqueologia de Michel Foucault)**. Comunicação 3. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
- FOWLER, R., HODGE, B., KRESS, G. & TREW, T. **Language and Control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

- FOWLER, R. & KRESS, G. *Rules and Regulations*. Em: Fowler, R. et. Al. **Language and Control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1979: 45
- FREIRE, P. **Pedagogia del Oprimido**. Buenos Aires: Argentina Editores, 1973.
- FRIGOTTO, G. *Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática*. Em: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994: 31-92.
- GALVÊAS, E. *Educação no Brasil - A Economia Brasileira e suas Perspectivas*. **Edições ANPEC**. Rio de Janeiro, ano XXXII, 1993.
- GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. A. A. *O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional*. Em: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994: 111-178.
- GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T. (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GOFFMAN, E. *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. **Psychiatry**, 18, 1955: 213-231.
- GOFFMAN, E. **The Presentation of Self in Everyday Life**. Garden City, New York: Doubleday, 1959.
- GOMES, H.M.S. & RODEA, M.C. *Estratégias Discursivas na Interação Professor x Aluno; Contexto de Aula de Português para Estrangeiros*. Em: Magalhães, I. (org.) **As Múltiplas Faces da Linguagem**. Brasília: Editora UNB, 1996: 283-297.
- GORE, J.M. *Foucault e Educação: Fascinantes Desafios*. Em: Silva, T.T. (org.). **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 1994: 9- 20.

- HAROCHE, C. PÊCHEUX, M. e HENRY, P. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage et discours*. **Langages** (24), Paris: Didier/Larousse, 1971:93-106.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- HORINE, J.E., HALLEY, W.A. & RUBACH, L. *Shaping America's Future - Total Quality Management in Higher Education*. **Quality Progress**, October 1993: 41-51.
- JONES, D.M. *Foucault e a Possibilidade de uma Pedagogia sem Redenção*. Em: Silva, T.T. (org.). **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 1994: 111-126.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Déambulation en Territoire Alétiqne. Stratégies Discursives - Actes du Colloque du Centre de Recherches linguistiques et Sémiologiques de Lyon, 20-22 mai 1977*:53-90. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LACAN, J. **Ecrits: A Selection**. (tr. A. Sheridan) London: Tavistock, 1977.
- LARROSA, J. *Tecnologias do Eu e Educação*. Em: Silva, T.T. (org.). **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 1994:35-86.
- LECOURT, D. *A arqueologia e o saber*. Em: Foucault, M. et al. **O Homem e o Discurso (A Arqueologia de Michel Foucault)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971: 43-66.
- LEITE, D. & CUNHA, M. I. *Conhecimento Formal na Universidade X Conhecimento Social e Profissionalmente Válido: Quem Decide o Quê nos Currículos de Graduação*, 1994. (mimeo).
- LIMA, A. O. **Avaliação Escolar - Julgamento x Construção**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.
- LIMA, L.O. **Os Mecanismos da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Pólis, 1980.

- LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. São Paulo: José Olympio, 1989. Edição original: **La condition Post-Moderne**. Paris:Minuit, 1979.
- MAGALHÃES, M. I. S. *Por uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso*. **D.E.L.T.A.**, Vol. 2, nº 2, 1986: 181-205.
- MAINGUENEAU, D. **Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours**. Paris: Hachette, 1976.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 2ª ed.:1993.
- MARKERT, W. *A Educação e o Conceito de Modernidade: As Relações entre Trabalho, Interação e Sujeito na Visão da Teoria Crítica da Formação*. Em: Pucci, B. (org.) . **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995: 103-120.
- MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1982.
- MEY, J. **Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- MOREIRA, A.F. *O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente*. Em: Silva, T.T. & Moreira, A.F. **Territórios Contestados- O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995: 7-20.
- MORENTE, M.G. **Fundamentos de Filosofia**. 8ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- NETTO, J. P. *Repensando o Balanço do Neoliberalismo*. Em: Gentili, P. (org.) **Pós-Neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996: 29-34.
- OLIVEIRA, F. *Neoliberalismo à Brasileira*. Em: Gentili, P. (org.) **Pós-Neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996: 24-28.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1986.

- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo; Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1ª ed.: 1988; 2ª ed.: 1993.
- ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- ORLANDI, E.P. & GUIMARÃES, E. *Unidade e Dispersão: Uma Questão do Texto e do Sujeito*. **Sujeito e Texto**, Série Cadernos PUC (31). São Paulo: EDUC, 1988:17-36.
- OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Kairós, 1979.
- PARRET, H. *La mise en discours en tant que déictisation*. **Langages**, 70. Paris: Larousse, 1983.
- PÊCHEUX, M. **Analyse Automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso - Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso - Estrutura ou Acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990. Versão original: **Discourse: Structure or Event**. Illinois: Illinois University Press, 1988.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. *Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours*. **Langages**, 37. Paris: Didier-Larousse, 1975.
- PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. New York: Longman, 1994.
- PERELMAN, C. **The Realm of Rhetoric**. London: University of Notre Dame Press, 1982.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PIGNATELLI, F. *Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente*. Em: Silva, T.T. (org.). **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ.: Editora Vozes, 1994: 127-154.

- PRAZERES, P. M. **Minidicionário de Termos da Qualidade**. São Paulo: Atlas, 1997.
- PUCCL, B. (org.) . **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.
- ROUANET, S.P. *A Gramática do Homicídio*. Em: Foucault, M. et al. **O Homem e o Discurso (A Arqueologia de Michel Foucault)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
- SADER, E. *A Hegemonia Neoliberal na América Latina*. Em: Sader, E. & Gentili, P. (orgs.) **Pós-Neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996: 35-37.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia, ou a Teoria da Curvatura da Vara*. **ANDE**, ano 1, nº 1, 1981.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: Para Além da Teoria da Curvatura da Vara*. **ANDE**, ano 1, nº 3, 1982.
- SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória - Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- SEBRAE. **Qualidade Total**. (Fascículos encartados no jornal Folha de São Paulo), 1994.
- SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SHOHAMY, E. **A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher**. Experimental Edition. Tel-Aviv: Tel-Aviv University, 1985.
- SILVA, S. A. I. **Valores em Educação - O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

- SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios Contestados - O Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. (org.) **O Sujeito da Educação - Estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, T. T. **Identidades Terminais - As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SILVA GOMES, H. *Um Estudo sobre as Estratégias Interativas Usadas por Estudantes de PE na Comunicação Oral* (Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, s/p).
- TEIXEIRA, M. *O "sujeito" é o "outro"?* - Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. **Letras de Hoje** (32), nº1. Porto Alegre, 1997: 61-88.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna - Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TORRES, C. A. *Estado, Privatização e Política Educacional - Elementos para uma Crítica do Neoliberalismo*. Em: Gentili, P. (org.) **Pedagogia da Exclusão - Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995: 109-36.
- TRACY, K. *Linking Communication Goals with Discourse*. In: Tracy, K. (ed.) **Understanding Face to Face Interaction: Issues Linking Goals to Discourse**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991:1-21.
- USHER, R. & EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1994.
- VEIGA-NETO, A.J. *Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos*. Em: Silva, T.T.(org.) **O Sujeito da Educação - Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 1994: 225-246.
- WEBER, M. **Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology**. Roth & Wittich (eds.). Berkeley: University of California Press, 1978.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Oxford: Blackwell, 1972.

WRIGHT, T. *Understanding classroom role relationships*. In: Richards, J. C. & Nunan, D. (eds.) **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990: 82-100.

Documentos Analisados ou Mencionados

Atas de Reuniões do Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa, 1982-1994.

Atas de Reuniões do Conselho Departamental da Unidade Acadêmica, 1984-1994.

Atas de Reuniões do Departamento de Línguas Vivas e Estrangeiras, 1984-1994.

Documento Síntese sobre o Processo de Avaliação Educacional na Universidade, 1991.

Guia do Aluno da Unidade Acadêmica, 1990-1994.

Lei de Reforma de Ensino do Primeiro e Segundo Graus nº 5692. Brasília: Presidência da República, 1971.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília: Presidência da República, 1996.

Política de Avaliação da Unidade Acadêmica, 1991.

Processo de Reestruturação dos Cursos de Letras da Unidade Acadêmica, 1981.

Programa de Trabalho para a Gestão da Reitoria da Universidade, 1989-1992.
Projeto Pedagógico da Unidade Acadêmica, 1990.

Proposta de Avaliação de Aprendizagem da Universidade: Documento Final, 1991.

Reestruturação Didático-Pedagógica do Curso de Licenciatura em Português e suas Literaturas, 1992.

Reestruturação Didático-Pedagógica do Curso de Licenciatura em Inglês e suas Literaturas, do Curso de Bacharelado em Língua Inglesa - Modalidade: Secretariado Bilíngüe e do Curso de Bacharelado em Língua Inglesa - Modalidade: Tradução, 1992.

Regimento Geral da Universidade, 1992.

Relatórios de Gestão da Reitoria da Universidade, 1985-1992.

Resolução nº 08. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.

Resolução nº 289. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1991.

Subsídios para a Discussão da Avaliação Educacional no Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa, 1991.