



## PRÁTICAS AVALIATIVAS COMO EXERCÍCIOS DE PODER (A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCILIZADAS)

José Gllauco Smith Avelino de Lima<sup>1</sup>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)*  
*Email: jose.avelino@ifrn.edu.br*

### RESUMO

Este trabalho situa-se na confluência entre as Ciências Sociais, a Filosofia e a Pedagogia, trazendo à discussão as relações entre práticas avaliativas escolares, disciplina, poder e produção de subjetividades. Elege como objetivo principal a análise sobre o modo como determinadas sistemáticas avaliativas se constituem em um canal de circulação de poder, gerando ações disciplinadoras e potencialmente produtoras de subjetividades no espaço escolar. As reflexões estão ancoradas em estudos bibliográficos, dos quais se destacam as contribuições de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Suely Rolnik, Elisabeth Roudinesco e Franco Cambi. Apresenta como considerações gerais o caráter disciplinador de algumas das práticas avaliativas escolares, como a *prova*, por exemplo. Considera, também, o fato de tais práticas estarem presas a redes de poder e de dominação que hierarquizam e esquadrinham os indivíduos que integram o microcosmo social da escola, inserindo-os no interior de códigos linguísticos voltados à documentação dos movimentos individuais e coletivos no intuito de controlá-los através de práticas avaliativas.

**Palavras-chave:** Educação escolar; Práticas avaliativas; Poder; Disciplina; Subjetividade

### 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos refletir sobre as práticas avaliativas na escola e suas implicações disciplinares, buscando discutir as relações entre os discursos de verdade, no sentido foucaultiano, produzidos e reproduzidos em torno da avaliação da aprendizagem, os efeitos de poder desencadeados a partir de tais discursos e a formação de subjetividades docilizadas no espaço escolar. Dito de outro modo, buscamos suscitar o debate sobre o modo como o poder circula nas malhas do tecido avaliativo escolar, *fabricando* e modelando indivíduos através de práticas disciplinadoras embutidas em atividades de caráter avaliativo.

É importante ressaltar, nesse sentido, que a análise ora delineada não pretende uniformizar nem caricaturizar as práticas de avaliação, entendendo-as como algo negativo por excelência. Pretendemos, apenas, tornar saliente o aspecto disciplinador admitido pela avaliação da aprendizagem quando realizada no interior de relações verticalizadas entre

---

<sup>1</sup> Professor de Sociologia do Campus São Paulo do Potengi do IFRN. Doutor em Educação. *Email:* jose.avelino@ifrn.edu.br

professores e alunos, e como tais práticas estão diretamente ligadas à formação da subjetividade dos estudantes.

No que respeita ao trato metodológico, as reflexões aqui expostas partiram da *problematização das experiências didático-pedagógicas do autor*, aportadas em estudos bibliográficos, dos quais se destacam as análises de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Suely Rolnik, Elisabeth Roudinesco e Franco Cambi, além de outros autores. Nesse sentido, nos amparamos em um *método qualitativo* de estudo, em que experiências docentes nas práticas de avaliação são tomadas como objeto de reflexão sistemática, apoiadas na análise dos fundamentos pedagógicos da avaliação das aprendizagens embasadas nos marcos da Pedagogia Tradicional.

Com essa perspectiva, partimos do mundo socioeducacional concreto, particularmente do microespaço da sala de aula, buscando o apoio em teorias educacionais para iluminar a problemática em foco, a saber: *as práticas avaliativas tradicionais observadas pelo autor ao longo de sua atuação como mediador pedagógico*. Convém salientar, contudo, que tais experiências não estão aqui descritas, pois priorizamos a abordagem metodológica da *revisão sistemática*, por meio da qual reunimos os resultados de vários estudos já realizados sobre o nosso objeto de estudo com vistas à elaboração de uma síntese em torno da nossa hipótese: *a nota como exercício de poder*.

Para além disso, também dialogamos com a *perspectiva historiográfica* de análise, recorrendo às contribuições da História da Educação para a compreensão dos discursos de verdade inerentes ao ato de educar e suas implicações disciplinares na formação dos indivíduos em quatro épocas históricas<sup>2</sup>, quais sejam: a Época Clássica; a Época Medieval; a Época Moderna e a Época Contemporânea.

Na Época Clássica, centramos a análise nos modelos educativos das duas principais *póleis* gregas, Atenas e Esparta, visando a observar como tais modelos de educação veicularam discursos de verdade, contribuindo para o disciplinamento e a *fabricação* dos indivíduos. Na Época Medieval, enfatizamos as reflexões em torno do modelo educativo cristão e sua relação com a formação de mentes ajustadas à moral da Igreja Católica. Nas Épocas Moderna e Contemporânea, buscamos pontuar como o discurso científico em educação possibilitou o redimensionamento da instituição escolar e de seu ideal formativo, possibilitando a construção de novas formas de disciplinamento por meio, dentre outros elementos, de novas práticas avaliativas, em especial, a prova.

---

<sup>2</sup> Adotamos a divisão histórica sinalizada por Franco Cambi (1999).

Por fim, antes de iniciar as reflexões pretendidas, acreditamos ser necessário abordar, em linhas gerais breves, o que aqui entendemos por *poder*, por *disciplina* e por *subjetividade*, uma vez que tais elementos se constituem em categorias conceituais que permitirão tecer algumas considerações sobre as práticas avaliativas na escola.

## 2 PODER, DISCIPLINA E SUBJETIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os conceitos *poder*, *disciplina* e *subjetividade* possuem uma característica comum, qual seja: são polissêmicos. Diante disso, é de grande importância precisar quais os sentidos que lhes são conferidos neste trabalho, de modo a contribuir para um entendimento coerente das reflexões em torno da problemática em análise.

No que se refere ao conceito *poder*, visualizamos os termos assinalados por Michel Foucault, entendendo-o como algo que circula, que funciona em cadeia, que se exerce em rede. Não é uma propriedade maciça sobre a qual se tem o domínio. É antes um elemento escorregadio e fugidio que não se deixa enclausurar. Está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar algum.

Em sua terceira preocupação metodológica, presente no texto intitulado *Soberania e Disciplina*, curso ministrado no *Collège de France*, em 14 de janeiro de 1976, Foucault (1979) nos adverte que

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1979, p. 183).

É interessante perceber o fato de que o poder necessita, para que seu movimento se torne inteligível, de uma *produção da crença*, pois “não há a possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade [...]”. (FOUCAULT, 1979, p. 179). Isso permite assinalar que as malhas pelas quais o poder transita são elas próprias conjuntos de discursos de verdade, são a ossatura das relações de sujeição e de dominação constitutivas do tecido social, que, por muitas vezes, são por elas engessado.

Amparando-se nessa compreensão, observamos que o poder, longe de impedir a construção dos indivíduos, a impulsiona no interior dos construtos discursivos que lhe são inerentes, contribuindo, desse modo, para a *fabricação* de comportamentos. Estes, por sua

vez, são produzidos através de investimentos múltiplos, sendo forjados por diferentes metodologias disciplinares que corroboram os discursos de que fazem parte em última instância.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2009) sinaliza a ocorrência das mais variadas práticas disciplinares utilizadas na produção dos comportamentos individuais no âmbito das instituições carcerárias, religiosas, militares e escolares. Demonstrou, também, o corpo como objeto e alvo do poder, resultante de imissões oriundas de uma maquinaria disciplinar que buscou o seu controle, o seu adestramento, o seu esquadramento.

Segundo esse autor,

esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadra, o desarticula e o recompõe. (FOUCAULT, 2009, p. 133, grifo no original).

Diante dessas pressões disciplinares, o corpo se transformou no soldado de si, inserindo-se em um movimento de autocontrole, de autovigilância, de renúncias contínuas. As disciplinas encerram não somente o controle do Outro sobre o corpo alheio, mas, sobretudo, o controle de si para si. A relação de poder consigo mesmo é, na perspectiva de Foucault, a eficácia do poder disciplinar.

Nesse processo, a subjetividade dos indivíduos é formada no interior de uma tensão ininterrupta que envolve vários binômios: a disciplina e o controle; a ordem e a obediência; o coletivo e o individual; o eu e o nós; o interno e o externo. A individuação, então, passa a ser encarada em termos de um conflito dialético que envolve a reflexividade individual e os múltiplos agenciamentos provenientes do externo. O indivíduo é encarado não como *aquele que é*, mas *aquele que está sendo*. Em termos psicanalíticos, diríamos que a subjetividade *está dentro*, mas se forma *a partir de fora*. Nessa ótica, concordamos com as análises foucaultianas quando expressam ser o indivíduo um campo de inscrição de saberes, de linguagens, de semânticas, de práticas e batalhas contínuas. (PAIVA, 2000).

Expressando essa linha de raciocínio, Rolnik (1997) acertadamente escreve:

[...] o que já podemos vislumbrar é quando uma dobra se faz e, junto com ela, a criação de um mundo, não é apenas um perfil subjetivo que se delinea, mas também e indissociavelmente, um perfil cultural. Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil. (ROLNIK, 1997, p. 4).

A autora traz o entendimento de que a subjetividade não se forma nem no domínio puramente individual nem no puramente cultural. Não é algo que o indivíduo traz ao nascer tampouco algo que lhe é impresso. É antes de tudo uma dialética, algo que rompe com as linhas demarcatórias entre o social e o psíquico, formando-se, pois, nas inúmeras dobras que surgem da interseção entre esses dois campos em movimento contínuo.

Feitos os esclarecimentos iniciais, é o momento de adentrar na problemática proposta, qual seja: *quais relações estão implicadas entre o poder, a disciplina, a subjetividade e as práticas avaliativas legitimadas pela escola?*

### **3 PODER DISCIPLINAR, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO COMO EXERCÍCIOS DE CONSTRUÇÃO DE CORPOS E MENTALIDADES DÓCEIS**

*Iniciando a caminhada...*

Segundo Cambi (1999), a Grécia Antiga presenciou o nascimento da pedagogia enquanto área de conhecimento voltada para a análise em torno das práticas educativas, ou seja, foi o lugar de onde emergiu um novo campo epistêmico particularmente voltado para as reflexões sobre a melhor maneira de ensinar e de aprender. Diante dessa contribuição, se assinala que foi na Antiguidade Clássica grega na qual aparecem os primeiros discursos sistematizados sobre educação e, por consequência, as primeiras *fabricações* de indivíduos assentadas em ideais de homem, de mundo e de sociedade.

Nessa direção, basta se observar os ideais de formação humana de suas duas principais *póles*: Atenas e Esparta. Nestas, um cabedal de práticas educativas foi posto em movimento com o intuito de *produzir* o indivíduo nos moldes de suas representações de homem, de mundo e de sociedade. Em Atenas, uma educação indicada pela ideia harmônica de formação do espírito, da valorização da cultura literária e musical, do estabelecimento da *paideia*. Forma-se o homem culto, o orador impecável. Em Esparta, como revela Cambi (1999, p. 83), valoriza-se uma educação de tipo militar voltada para a aquisição da força e da coragem, na qual “o cidadão-guerreiro é formado pelo adestramento no uso das armas [...]”. Molda-se o soldado valente, destemido, esculpido. Assim, foi no emaranhado dessa rede de ideais de formação humana que o poder transitou produzindo corpos e mentes.

Diante dessa reflexão, concorda-se com Foucault (2009) quando afirma que

houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao

corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 2009, p. 132).

O Período Medieval assinalou um ideal educativo mediado pela fé cristã, na qual os indivíduos eram formados sob a égide do discurso da Igreja Católica. Foi, então, o período do *monopólio eclesiástico da educação*, no qual os valores e os princípios morais próprios ao cristianismo se difundiram com enorme facilidade. O homem daí *fabricado* pelos investimentos do poder da Igreja foi aquele temente a Deus e ao fogo do inferno, mas também dividido entre o pecado e a salvação. As práticas disciplinares de renúncia aos prazeres mundanos, de oração fervorosa e de compaixão pelo Outro, caminharam na direção de esquadrihar o indivíduo e ajustá-lo a uma ordem de mundo que tinha Deus no controle de todas as coisas.

No mundo medieval, o homem, corpo e alma, pertencia não aos deuses, mas a Deus. Consciência culpada, dividida entre queda e redenção, estava destinado a sofrer tanto por suas intenções como por seus atos. Pois Deus era seu único juiz. E, com isso, após ter-se feito monstro por sedução do Demônio tentador, que lhe inculcara o gosto pelo vício e a perversidade, ele podia sempre, pela força de sua fé ou tocado pela graça, voltar a ser tão humano quanto o santo que aceitava as sevícias enviadas por Deus. (ROUDINESCO, 2008, p. 16).

Prosseguindo em suas análises, Elizabeth Roudinesco (2008), em sua obra *A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos*, narra, ao adentrar na análise de personagens cujas trajetórias de vida se deram na Idade Média, a surpreendente história dos flagelos, da autopenitência, do autocontrole sobre o corpo, sobre a mente, sobre os desejos mais inconscientes, apontando o emolduramento da maquinaria discursiva pela qual o poder circulou, produzindo e modelando indivíduos e, ao mesmo tempo, reprimindo desejos. Discursos estes que orientaram as mais absurdas práticas disciplinares, as mais dolorosas formas de controle da alma individual com vistas ao controle da alma coletiva. Discursos que se pode, realmente, chamar de *discursos de verdade*. Sobre isto, escreve a autora:

[...] a salvação do homem reside *na aceitação* de um sofrimento incondicional. E esta é a razão de a experiência de Jó ter sido capaz de abrir caminho para as práticas dos mártires cristãos – e das santas mais ainda – que farão da destruição do corpo carnal uma arte de viver e das práticas mais degradantes a expressão do mais consumado heroísmo. [...] E, se por um lado os santos – no impulso de uma interpretação cristã do livro de Jó – tiveram como dever primordial destruir neles toda forma de desejo de fornicção, as santas, por sua vez, condenaram-se, pela incorporação de dejeções ou pela exibição de seus corpos torturados, a uma esterilização radical de seus ventres doravante pútridos. Homens e mulheres, os mártires do Ocidente cristão vieram então a rivalizar em horror na relação corporal que mantinham com Jesus. (ROUDINESCO, p 19-20, grifo nosso).

As palavras da autora sugerem a compreensão de que o *discurso de verdade* cristão católico promoveu, na época histórica analisada, a internalização da disciplina pelo corpo e pela mente, expressa na aceitação do sofrimento como forma de redenção da carne diante da salvação da alma, bem como nas marcas indeléveis deixadas no corpo e na *psique* dos indivíduos pelas práticas disciplinadoras. Análise bastante coerente com a visão de Michel Foucault em torno da eficácia do poder disciplinar já aludida anteriormente.

*Indo mais adiante...*

A Época Moderna traz consigo uma profunda dualidade: a de libertar o indivíduo dos valores absolutos oriundos da visão religiosa e a de controlá-lo segundo novo projeto de homem, de mundo e de sociedade. A pedagogia ocupa um lugar central e cada vez mais orgânico para o desenvolvimento da sociedade moderna. Adquire o *status* de ciência, delineando-se como saber e como *práxis*, se constituindo no discurso por excelência do campo educacional.

Embora Cambi (1999) acentue o fato de que novos sujeitos educativos foram incorporados ao âmbito dos estudos pedagógicos somente na Época Contemporânea, se compreende que esses novos sujeitos começaram a ser percebidos a partir da Época Moderna, trazendo consigo a emergência de novos paradigmas educativos. Estes, se direcionaram para a educação das crianças do campo, dos operários, dos indivíduos, das mulheres, das minorias étnicas, das pessoas com algum tipo de carência, seja material, existencial e/ou afetiva dentre tantas outras. Nessa perspectiva, para cada categoria discente havia, de igual modo, um discurso, que é ele próprio, instrumento de normalização, de disciplinamento, de controle, de encaixe, de modelagem. Então,

estamos diante de um objetivo de interiorização do domínio social, para conformar a sociedade a um modelo e atraí-la para este projeto educativo *através de uma ação capilar e difusa*, na qual e para a qual convergem muitas instituições, antigas e novas, que se estruturam segundo uma tarefa de *normalização e de domínio dos sujeitos, de supressão dos desvios e de produção das convergências* (de comportamentos, de ideais e estilos de vida etc.). (CAMBI, 1999, p. 202, grifos nossos).

A Época Moderna, e mais particularmente a Época Contemporânea, é também o período histórico em que se refinam as discussões sobre a aprendizagem e os problemas decorrentes desse processo, sobre as questões de inclusão educacional, sobre os métodos e técnicas de ensino e, por fim, sobre o centro desta reflexão, as práticas avaliativas.

Amparando-se em Foucault (2009), se pode perceber que a nova formatação da escola abre espaço para a transformação das relações de saber em relações de poder, e isso é particularmente coerente quando se lança o olhar para o modo como se operam algumas das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. Nesse raciocínio, o exame, o teste ou a prova – não importando aqui a denominação que se queira dar a tais práticas avaliativas – não possuem apenas a função de observar o desenvolvimento do aprendizado. Opera, sobretudo, no sentido de inspecionar, de disciplinar, de controlar, de mapear o movimento cognitivo e corporal dos estudantes.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. (FOUCAULT, 2009, p. 177).

O olhar, diante dessa lógica do esquadramento, adquire nova função. Olhos se multiplicam por todo o espaço da escola: nas salas de aula, nos intervalos, nos banheiros, nas cantinas, nos auditórios, nos pátios. Seus veículos são os professores, os inspetores, o diretor, o coordenador pedagógico, os próprios alunos e, espantosamente, a sistemática avaliativa. Há, assim, toda uma rede disciplinar envolvendo a atmosfera da escola pelo olhar, absorvendo-a e disciplinando-a também. É a percepção da disciplina como instrumento organizativo de um espaço analítico. (FOUCAULT, 2009).

De todos os instrumentos de avaliação, a *prova* é a que melhor põe em circulação um *projeto* de produção da subjetividade. Através dele os indivíduos são classificados segundo uma hierarquia que reflete em seu topo um ideal identitário uniforme: o do bom aluno, aquele que consegue ser aprovado. O bom, na verdade, não significa necessariamente aquele estudante crítico, participativo e autônomo, mas aquele que interioriza e reproduz um conjunto de *verdades* que lhes são inculcadas pela educação escolar.

O reflexo mais visível da *produção* do aluno, pela ação das práticas avaliativas, é sem dúvida a interiorização do *culto* à nota. Esta se transforma numa necessidade da própria cultura escolar, configurando-se não somente como uma prática disciplinar, mas também como uma prática de dominação, tendo em vista que estudantes, professores, pais, dentre outros sujeitos do processo educativo, internalizam a verdade de que a nota obtida em uma prova, por exemplo, mede satisfatoriamente o rendimento cognitivo dos alunos no percurso escolar.



Nesse viés, a nota tem o poder de fazer avançar e recuar, de incluir e excluir, de esquadrihar, de confortar, de produzir a subjetividade. Constitui-se em um instrumento simbólico que legitima práticas e representações. Assim, dá margem, de igual modo, ao estabelecimento de práticas pedagógicas extremamente verticalizadas entre professores e alunos. Os primeiros punem, muitas vezes por meio da prova, aqueles alunos que ousam questionar o capital intelectual daquele professor que mantém acesa em sua cabeça a fogueira das vaidades intelectuais, alimentando a ingênua certeza de que sabe tudo, sendo ele o aprovador e o reprovador.

Tais contornos pedagógicos caminham em direção das análises de Bourdieu (2005), quando assinala que o sistema de ensino cumpre a função de legitimação de uma dada ordem cultural. Nesses termos, a nota, em sua eficácia simbólica, contribui para a manutenção de certa organização social reprodutiva, excluindo no interior da escola os indivíduos que não possuem os dispositivos culturais para a decifração da cultura que a escola aprecia, valoriza e deseja.

Frente a essas reflexões, se percebe que a nota atribuída ao estudante não se volta necessariamente a ele, mas ao capital cultural herdado em sua trajetória social, bem como aos seus relacionamentos com a cultura tida como socialmente legítima. Assim, é exatamente nesse ponto que a nota se assenta como veículo em potencial da reprodução social de que fala Pierre Bourdieu (2005). Dois de seus comentadores expressam que o sistema escolar,

[...] consciente ou inconscientemente, ao avaliar e proferir seus julgamentos, leva em conta, tanto quanto a cultura, a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e de uso da cultura legítima. [...] nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 91-92).

Diante dessas palavras, observa-se a coerência das reflexões de Foucault (2009) quando acertadamente assinala o potencial classificatório do exame, pois aliando essa contribuição às oferecidas por Bourdieu (2005), visualiza-se a nota como um instrumento que classifica aqueles que *sabem* e os que *não sabem*, segregando-os. Mais ainda, a escola, ao desconsiderar essas habilidades como socialmente herdadas, acaba por contribuir para a sua naturalização, entendendo o êxito ou o fracasso escolar “como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais”. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 92).

A nota ainda inscreve o indivíduo numa rede documental que o esquadriha, contribuindo para o controle de suas ações e comportamentos. De acordo com Foucault (2009), o exame

faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. (FOUCAULT, 2009, p, 181).

Nesse viés, portanto, a nota integra uma rede simbólica que insere os estudantes num campo de constante vigilância, no qual as ações discentes são rastreadas, filtradas e registradas num quadro burocrático destinado à inscrição de todos os movimentos dos alunos com vistas ao seu controle. Dessa forma, tal mecanismo avaliativo acaba por captá-los e fixá-los numa redoma linguística que os estigmatiza, os discrimina e, em suas consequências últimas, provoca o aprisionamento de suas inteligências e de suas vidas enquanto sujeitos de si mesmo e das aprendizagens que são capazes de construir.

#### **4 CONSIDERAÇÕES**

As reflexões construídas neste trabalho permitiram perceber a estreita relação entre a educação, as práticas disciplinares inerentes à instituição escolar e a produção da subjetividade. A recorrência analítica aos ideais formativos característicos das quatro épocas históricas tratadas nesta análise constituiu recurso valioso para a compreensão do discurso educativo enquanto rede de circulação do poder, de disciplinamento de corpos e mentes, bem como espaço de produção e modelagem de uma subjetividade ajustada a um certo *tronco* discursivo.

Cabe salientar, mais uma vez, que a análise aqui exposta não pretendeu entender a totalidade das práticas de avaliação como algo nefasto por excelência, pois se reconhece que novas ações avaliativas de caráter mais dialógico estão sendo experienciadas por muitas instituições de ensino, sejam elas de nível secundário ou superior. Buscou-se pontuar o caráter disciplinar admitido pela avaliação da aprendizagem quando realizada no interior de relações verticalizadas entre professores e alunos, problematizando o tom proibitivo emanado dessas relações.

A partir dessas análises, pode-se observar que as práticas avaliativas, das quais foi destaque a prova, estão presas, por vezes, a redes de poder e de dominação que hierarquizam e

esquadrinham os indivíduos que integram o campo social das instituições educacionais. Observou-se, ainda, que a escola os insere no interior de códigos linguísticos voltados à documentação dos movimentos individuais e coletivos no intuito de controlá-los.

Visualizou-se, portanto, que a prova, longe de se constituir como um instrumento para a otimização dos processos de ensino e de aprendizagem, tornou-se um meio eficaz de punição, classificação e hierarquização dos alunos, transformando-se num veículo de poder responsável não somente pelo processo educativo destes no interior da escola, mas também por seus futuros. Operacionalizada dessa maneira, transforma-se num caminho que conduz à docilidade e à utilidade do corpo e da mente, determinando gestos, comportamentos e subjetividades.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAMBI, Franco. Parte I – O mundo Antigo, Cap. III – A educação na Grécia. In: \_\_\_\_\_. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Parte II – A época medieval, Cap. I – Características da educação medieval. In: \_\_\_\_\_. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Parte III – A época moderna, Cap. I – Características da educação moderna. In: \_\_\_\_\_. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Parte IV – A época contemporânea, Cap. I – Características da educação contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Genealogia e Poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Soberania e Disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Terceira parte – Disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LOPES, Sérgio Luiz. **A (anti)pedagogia da nota na escola**. 2006. 126 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, 2006.

NETO-VEIGA, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, A. Crístian S. **Sujeito e laço social: a produção da subjetividade na arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

ROLNIK, Sueli. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, D. (Org.). **Cultura e Subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 1997

ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.