

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA

JOÃO FRANCISCO SEBEN OJEDA

**ENEM COMO DISPOSITIVO DA AVALIAÇÃO: COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES PARA PODER-SABER**

Porto Alegre
2014

João Francisco Sebben Ojeda

**ENEM COMO DISPOSITIVO DA AVALIAÇÃO: COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES PARA PODER-SABER**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Departamento de Matemática Pura e Aplicada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lisete Regina Bampi

Porto Alegre
2014

João Francisco Sebben Ojeda

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado ao Departamento de Matemática Pura e
Aplicada do Instituto de Matemática da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Matemática

Orientadora: Prof^a. Dr^a Lisete Regina Bampi

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Lisete Regina Bampi – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lucia Helena Marques Carrasco

Prof. Dr. Francisco Egger Moellwald

RESUMO

Este trabalho objetiva mostrar como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto dispositivo da avaliação contemporânea, operacionaliza relações de poder-saber. Para tanto, faz-se uma análise, inspirada no pensamento de Michel Foucault, do documento elaborado pelo INEP que trata dos eixos teóricos e metodológicos que estruturam o exame. Procura-se, na análise, dar ênfase às competências e habilidades atribuídas à disciplina de matemática, compreendida como parte da área da Matemática e Suas Tecnologias. Tomando contornos de conclusão, inspirado no pensamento de Gilles Deleuze, o trabalho apresenta reflexões acerca dos modos de pensar a docência: novos rumos para os caminhos do ensinar e do aprender.

Palavras-chave: ENEM. Poder-Saber. Dispositivo.

ABSTRACT

This work aims to show how ENEM, while a rating “dispositif”, operationalize relations between power-knowledge. It is an analysis inspired by the Michel Foucault philosophy, the document prepared by INEP that deals with theoretical and methodological lines that structure the exam. It searches in this analysis, emphasis on skills and abilities attributed to the discipline of mathematics, understood as part of the area of Mathematics and Technology Center. Like a conclusion, inspired by the Gilles Deleuze philosophy, the work presents reflections on the ways of thinking about teaching: new directions for the trajectories of teaching and learning.

Keywords: ENEM. Power-Knowledge. Dispositif.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
2. SOBRE O ENEM	9
3. TEORIZAÇÃO	13
3.1 Sobre o pensamento foucaultiano.....	13
3.1.1 Foucault, por Gilles Deleuze.....	16
3.1.2 Dispositivos	18
3.1.3 ENEM como dispositivo	21
4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA PODER-SABER	23
4.1 Das regulamentações	23
4.2 Do sujeito do ENEM	26
5. REFLEXÕES ACERCA DOS MODOS DE AGIR E PENSAR NA PERSPECTIVA DOCENTE	29
5.1 Do pensamento e do aprendizado na perspectiva deleuziana	29
5.2 Das formas de pensar e agir	33
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUÇÃO

O interesse pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos concursos de vestibular ocorreu durante as cadeiras práticas da graduação, em especial, as cadeiras de Laboratório de Ensino e Aprendizagem e dos Estágios em Educação Matemática. As experiências envolvendo aulas com questões dessas provas foram, no geral, positivas: percebi maior mobilização por parte dos estudantes e maior rendimento na produção das atividades. A dúvida seria, então, entre dedicar maior atenção à prova do ENEM ou à prova de um concurso vestibular específico. Contudo, nos últimos anos algumas universidades estaduais e federais adotaram o ENEM como prioridade, ou, em muitos casos, como exclusividade, extinguindo o seu processo de seleção na modalidade de vestibular. Essa opção vem ganhando força em diversas regiões do país, de modo que existe, inclusive, a possibilidade de extinção dessa modalidade de ingresso às universidades em longo prazo. Além disso, o ENEM parece funcionar como um protagonista da educação básica nacional quando expõe que a prova em si “constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil” (BRASIL 2005, p.7).

A base teórica do presente texto está alicerçada no pensamento foucaultiano, em especial, das noções de poder, de saber e da relação de dependência entre poder e saber. Seu objetivo principal consiste em analisar como que o ENEM, como um dispositivo de avaliação, faz funcionar relações de saber-poder através das competências propostas pelo exame que constam no texto *ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica* (2005). Compreende-se essas formas de regulamentação, versadas em competências e habilidades, como um conjunto de saberes. Para auxiliar em argumentações “periféricas” com relação ao conteúdo central, utilizou-se as ideias de Deleuze a respeito do aprendizado e do pensamento. O aprendizado entendido como um incessante movimento de recomeçar, de estar atento aos possíveis encontros que possibilitem uma busca que toma como referência sempre a verdade. E o pensamento fundamentalmente compreendido como uma criação. As contribuições de Deleuze, nesse sentido, podem trazer novas reflexões no que diz respeito aos modos de pensar a docência.

Quanto à estrutura deste trabalho, no segundo capítulo, busquei tratar de aspectos relativos ao ENEM – situando-o na educação contemporânea e tratando de

seus objetivos, tal como aparecem no texto do INEP. Para melhor contextualização do leitor, foram selecionados alguns fatos recentes relativos ao exame propriamente dito.

No terceiro capítulo, apresento os conceitos que fundamentam o trabalho de análise e possibilitam pensar o ENEM enquanto um dispositivo de avaliação que faz funcionar relações de poder-saber. Propriedades e características das noções de poder, de saber e de dispositivo consistem na parte central desse tópico.

O quarto capítulo representa a parte central, o núcleo do trabalho. Aponta-se no texto do INEP aspectos que carregam, para além de seu significado, relações de poder-saber que constituem as competências e habilidades que o aluno deve possuir para obter seus objetivos dentro das oportunidades que o exame oferece no âmbito acadêmico e profissional. Aqui, o pensamento foucaultiano orienta e conduz a análise das normas, regulamentações e objetivos atribuídos à disciplina de Matemática, bem como a contextualização de seus conhecimentos como consequência de uma organização espaço-temporal.

O quinto capítulo constitui uma série de ideias que surgiram mediante reflexões acerca do documento elaborado pelo INEP. De maneira direta e indireta, e a todo o momento, o texto sugere modos de se comportar e agir por parte do professor. O tópico ganha vida própria, na medida em que se obtém um conjunto de argumentos que aliam concepções de aprendizagem e pensamento com os modos de agir e pensar que podem se atribuir ao professor. O pensamento deleuziano ganha importância nesta seção por proporcionar reflexões sobre a educação na forma como é vista atualmente.

2. SOBRE O ENEM

Não há dúvidas de que o ENEM vem ganhando cada vez mais espaço na vida de estudantes e professores do Ensino Médio e Superior. Nas práticas que vivenciei ao longo da graduação em escolas estaduais e federais de Porto Alegre, compreendi que alguns alunos atribuem maior importância ao exame do que propriamente ao desempenho escolar – provavelmente pensando em ingressar no ambiente acadêmico. Muitos alunos reservam a semana que antecede o ENEM para estudar mais intensamente e tirar dúvidas com o professor – embora, claro, o recomendado seja um estudo regular e sistematizado ao longo de toda trajetória escolar. Alguns professores optam por pequenas mudanças em seus planos de ensino, acrescentando questões dos exames de anos anteriores e elaborando sua aula com base nas discussões a respeito destas questões.

Atualmente, uma parcela imensa de alunos do Ensino Médio presta o ENEM. Segundo dados da *Folha de São Paulo* do dia 25 de Outubro de 2013, nesse mesmo ano, 7,8 milhões de estudantes se inscreveram no exame, dois milhões a mais com relação ao ano anterior. Todavia, o interesse pelo ENEM não parte apenas dos estudantes. As pontuações que eles obtêm nas provas estabelecem *rankings* de desempenho entre as instituições onde cada um estuda de modo que a escola deve trabalhar em conjunto com seus alunos, tratando de informá-los sobre aspectos referentes ao exame propriamente dito. A uma pontuação alta, pode-se associar a capacidade da instituição de preparar o aluno. Assim, o ENEM também é uma forma de mobilizar a qualificação do ensino das instituições escolares.

O ENEM é um exame opcional que o aluno que está cursando ou concluindo o Ensino Médio pode prestar com diferentes finalidades. Tem como um de seus principais objetivos o de “possibilitar uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam”, além de atuar como “modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho” (BRASIL, 2005, p. 7). Quanto à disciplina de matemática, entendida como parte da área de “Matemática e Suas Tecnologias”, as competências e habilidades atribuídas a ela são fundamentadas no objetivo geral que consta nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Esse objetivo, acompanhado de seus detalhes, consiste na capacidade, por parte do estudante, de:

Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções. Desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender.

- Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas;
- Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais;
- Utilizar instrumentos de medição e de cálculo;
- Procurar e sistematizar informações relevantes para a compreensão da situação-problema;
- Formular hipóteses e prever resultados;
- Elaborar estratégias de enfrentamento das questões;
- Interpretar e criticar resultados a partir de experimentos e demonstrações;
- Articular o conhecimento científico e tecnológico numa perspectiva interdisciplinar;
- Entender e aplicar métodos e procedimentos próprios das Ciências Naturais;
- Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades;
- Fazer uso dos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia para explicar o mundo natural e para planejar, executar e avaliar intervenções práticas;
- Aplicar as tecnologias associadas às Ciências Naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (BRASIL, 2005, p.62).

Historicamente, desde quando fora criado em 1998, o ENEM tem crescido em importância no cenário educacional brasileiro. Ao longo da década de 2000, foi ganhando maior relevância na medida em que fora sendo usado como critério de seleção em bolsas e em programas federais. Em 2004, foi criado o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) que oferece oportunidades de ingresso em universidades privadas para estudantes brasileiros que não possuam diploma de graduação (BRASIL, 2014a). Para que obtenha a bolsa atualmente, o aluno precisa ter “participado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, a partir da edição de 2010” e “obtido em uma mesma edição do referido exame, média das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação (BRASIL, 2014a). Portanto, o ENEM se torna indispensável nesse contexto. Em 2010, é criado o Ciência Sem Fronteiras, programa federal que concede bolsas a estudantes de graduação e pós-graduação que tem como meta central “manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação” (BRASIL, 2006a). Novamente, o ENEM possui participação em uma das condições de candidatura. O aluno deve ter “obtido nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) igual ou superior a 600 pontos, em exames realizados a partir de 2009” (BRASIL, 2006a). Finalmente, com o intuito de selecionar estudantes para o Ensino Superior público foi criado o SISU – Sistema de Seleção Unificada. O SISU é,

basicamente, “o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem” (BRASIL, 2014b). A dinâmica desse sistema é interessante, pois o aluno, para atingir o objetivo de ser admitido em uma universidade, deve entrar no *site* do SISU, colocar seus dados pessoais e selecionar dois cursos que tem a intenção de concorrer – já ciente da média que obteve no ENEM. O aluno pode conseguir a vaga que deseja, desde que supere o ponto de corte de seu curso – e esse ponto de corte vai alterando de minuto a minuto, conforme a inscrição de novos candidatos, só estando definido na hora e dia pré-estabelecidos pelo MEC.

Ao longo desses dezesseis anos de existência, o ENEM passou por modificações em sua estrutura, aprimoramento de objetivos e alterações curriculares. A principal mudança ocorreu em 2009, quando o exame teve seu modelo alterado e recebeu luz própria na educação brasileira. A prova que antes possuía 63 questões com conteúdos “misturados” passa a ter quatro áreas (Matemática e Suas Tecnologias; Linguagens, Código e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias) com 45 questões cada e mais uma proposta de redação. Contudo, a mudança chave passa pelo ingresso nas universidades federais no que se refere à proposta de reformulação do que se chamou de “Novo Enem”: “a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2013).

Atualmente, algumas universidades federais como UFMG, UFRJ, UFMT, UFMS e UFBA adotam o ENEM como critério único de aprovação. Outras vêm cada vez mais priorizando o exame, atribuindo-lhe maior importância no processo de seleção. Pode-se prever que todas as universidades federais futuramente devam aderir ao ENEM, ou seja, que os seus concursos de vestibular estarão com os dias contados. Também, é possível crer na obrigatoriedade do ENEM, como meio de dar novos rumos à educação no país.

Talvez por ser um exame relativamente recente e pela quantidade de pessoas que deles participam, o ENEM apresentou muitos problemas de organização envolvendo divulgações de provas e fotos das questões em redes sociais. A *Folha de São Paulo* noticia, no dia 16 de Outubro de 2013, supostas fotos das provas divulgadas por estudantes durante a realização do exame. Além disso, a reportagem ainda ressalta

outras falhas de organização ocorridas, num passado recente, como ilustra a citação abaixo:

No passado, a realização do exame já passou por falhas de segurança. Em 2009, a prova foi furtada da gráfica que a imprimia por um funcionário do consórcio Connasel, contratado para aplicar o Enem. O exame foi cancelado e uma nova prova foi aplicada aos inscritos. [...] Em 2011, alunos do Colégio Christus, no Ceará, receberam, antes do Enem, material com questões que caíram na prova. Elas estavam em um pré-teste do MEC aplicado na escola em 2010 para verificar o nível de dificuldade da prova e, de acordo com a Polícia Federal, foram copiadas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013).

Neste sentido, o ENEM ainda precisa melhorar em aspectos como organização e fiscalização. Mas, é possível crer na existência de uma melhora gradativa ano após ano. O exame é relativamente recente (um pouco mais de uma década de existência) e compõe milhões de candidatos espalhados por todo o território nacional. Esses são fatores que poderiam justificar incidentes como os citados.

3. TEORIZAÇÃO

Nesta seção, abordo as questões mais pertinentes com relação ao pensamento de Michel Foucault, expresso em *Vigiar e Punir* (2013), para o desenvolvimento do presente trabalho. Uma nova concepção de poder estabelecida por ele, as “dimensões” do saber e o conceito de dispositivo entram em pauta e recebem lugar cativo para a análise que se pretende expor.

3.1 Sobre o pensamento foucaultiano

O pensamento de Foucault possibilita vislumbrar determinados aspectos relativos ao ENEM. Ele procura expor aquilo que não é “palpável”, nem visível e, muito menos, dizível. Os enunciados, as visibilidades e as relações de força estão além da nossa percepção, assim como estão presentes e atuantes em todos os campos sociais, em todos os espaços, em todos os conjuntos de leis, em todos os currículos e, finalmente, em todas as provas. Além disso, Deleuze (2013) afirma que Foucault “prioriza” a sociedade moderna nas suas análises na questão das relações onde o Poder está imerso. Daí vem mais um motivo para o pensamento foucaultiano ser um dos pilares nas considerações relativas ao ENEM: o seu caráter contemporâneo permite que se estabeleça “sintonias” com elementos, como normas e objetivos, que compõem o exame. Sociedade contemporânea, essa, que pode ser caracterizada pelos seus “dispositivos disciplinares”, compreendendo a disciplina como uma tecnologia ou simplesmente uma técnica.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault trata de analisar os suplícios – entendidos como punições a crimes cometidos em maior ou menor escala dependendo da forma como a infração fora cometida – descrevendo com detalhes as torturas aplicadas, os comportamentos dos envolvidos e as reações da população da época. O Estado usava essas “técnicas” para, de certa forma, mostrar ao povo seu poder soberano. Mas, ao invés de conquistar respeito, encontrou revolta, devido à crueldade no tratamento dado ao criminoso. Foucault argumenta que a própria agressão, ao punir, estava imersa na natureza do ser humano, embora a justificativa se encontre na lei. Ou seja, há estratégias para fazer valer o poder exercido. É justamente nessa primeira parte do livro que há a maior discussão a respeito do poder, de sua relação de dependência com o saber, de seu

funcionamento e de sua natureza. O poder compreendido como uma relação de forças – e não como uma propriedade, como algo que pertença a algo ou alguém.

Posteriormente, Foucault aborda as mudanças que ocorrem no cenário penal. A punição passa a apresentar um novo sentido, há modificações em seu funcionamento – muito em decorrência dos protestos do povo. O corpo, como objeto central do castigo, cede lugar à representação. Mais do que isso, trata-se essencialmente de

[...] fazer da punição de repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir (FOUCAULT, 2013, p. 79).

Não mais, portanto, o caráter vingativo se articulava no processo de tortura dos suplícios, e, sim, numa representação que se adequava aos valores científicos. O direito penal “classificava” castigos e crimes. A razão dava lugar à emoção e se adequava aos valores sociais, econômicos e políticos característicos de sua época. Foucault, inclusive, ao longo de toda a obra em questão, procura inserir fatos, atitudes, leis e qualquer outra forma de normalização nas suas épocas correspondentes. E é dessa forma que se conclui que poderes e saberes são característicos de uma determinada sociedade em uma época específica.

Depois de discutir modificações nas penas e no próprio modo de estabelecer o direito penal, o autor aborda a questão da disciplina como um dos aspectos que caracteriza a sociedade do final do século XVIII, até o início do século XIX. Descreve modos de ser e de agir. Corpos são produzidos e formados. São dóceis, no sentido de que podem ser “manipulados”, ou melhor, “moldados” por meio de um critério de padronização que vai desde a formação do soldado até a conduta dos médicos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Há um “mecanismo de poder” que opera sobre os corpos e que age diretamente sobre eles. Foucault localiza uma série de exemplos de técnicas disciplinares em instituições como o quartel, o hospital e a escola, em termos da organização rígida do espaço e do tempo. No que se refere à escola, o autor a descreve como um ambiente de controle da sala de aula e os horários a serem cumpridos com concentração e foco naquilo que se pretende ensinar. Como uma espécie de símbolo das ditas sociedades disciplinares, surge o Panoptismo. O panóptico é um local situado na prisão onde se pode observar qualquer um dos presos e onde é possível controlar o comportamento de qualquer um deles. A ideia é ver sem ser visto. Pode-se dizer que o Panoptismo aparecia como uma grande fonte de poder, na medida em que cada movimento de cada presidiário poderia (e era!) ser registrado, a qualquer momento, em qualquer local dentro da prisão.

A quarta e última parte de *Vigiar e Punir* (2013) trata exclusivamente da prisão como uma instituição disciplinar. Há uma mudança quanto à natureza das punições, ocorridas no período entre a segunda metade do século XVII e o início do século XIX. O castigo que antes era aberto ao povo (os suplícios ocorriam algumas vezes em praças públicas) passa a tomar a via oposta, num lugar fechado e isolado – a prisão. E, mais uma vez, esses fatos convergem com valores atribuídos à época: manter o infrator ou o delinquente num ambiente que faça com que compreenda as falhas cometidas. A prisão pode ser colocada como uma representação da sociedade disciplinar, uma vez que ela constrói e forma (ou, pelo menos, visa construir e formar) “indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo [...]” (FOUCAULT, 2013, p.217). O isolamento como um caminho para o indivíduo criminoso refletir em cima de seus atos e, conseqüentemente, prezar pelo cumprimento da lei. A prisão é a instituição que mais “disciplina”. Isso porque, diferentemente da escola, por exemplo, o poder sobre os indivíduos é total, uma vez que eles ficam no local até que seja cumprida totalmente a pena. E a disciplina não passa apenas pela melhor conduta do cidadão. Ele deve produzir, trabalhar, atendendo aos interesses de uma sociedade industrial. Assim, a prisão “corrige”, remodela e forma corpos dóceis para que sejam adequadamente inseridos no presente campo social.

Nessa última parte em que se trata da prisão, há ideias que se entendem como fundamentais para o desenvolvimento da produção textual; a prisão compreendida como

um ente com autonomia em relação às leis que constituem o direito penal, dotada de seus próprios mecanismos de poder:

A prisão, essa região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber. Compreende-se que a justiça tenha adotado tão facilmente uma prisão que não fora, entretanto, filha de seus pensamentos. Ela lhe era agradecida por isso (FOUCAULT, 2013, p. 242).

Assim, a punição pode ser compreendida como uma forma de poder – precisamente uma estratégia – que se enreda nos discursos do saber. Esses discursos aparecem na forma de normas e regulamentações que o Direito Penal institui.

Na próxima seção, aborda-se o pensamento foucaultiano sob a visão de um filósofo que o admirava ainda em vida: Gilles Deleuze. O ponto interessante a ser ressaltado é que ele utiliza, para explicar *Vigiar e Punir*, conceitos que Foucault criaria anos depois de escrever essa obra – como o de Enunciado e o de Visibilidade. Em outras palavras, trata-se de uma explicação sofisticada a respeito das características e virtudes da obra mencionada.

3.1.1 Foucault, por Gilles Deleuze

Deleuze organiza, em *Foucault*, seis ensaios que tratam das ideias essenciais apresentadas nas obras do filósofo. Embora, conste no livro que as obras são “relativamente independentes” (DELEUZE, 2013, p.9), é impensável não estabelecer relações entre elas. Enunciados, estratificações, formações históricas, discursos, dispositivos são conceitos que se articulam e se entrelaçam em obras como *Vigiar e Punir*, *Arqueologia do Saber*, *Vontade de Saber*. Deleuze expõe, capítulo após capítulo, ensaio após ensaio, a “evolução” da complexa teoria estabelecida por Foucault, o enriquecimento de seus detalhes, o amadurecimento e a lucidez de uma nova forma de pensar. Sob um panorama geral, a teoria foucaultiana foge da verticalidade e da horizontalidade das proposições e frases, para chegar à transversalidade dos enunciados. Ela foge do plano, vai ao encontro do espaço. O saber é apresentado sob um novo ponto

de vista. Compreendido como algo que transcende a ciência, ultrapassa as palavras e as coisas, e se afirma na criação de conceitos como os enunciados – que representam formas de falar e de escrever que transcendem o mundo das palavras e as visibilidades – que são “luzes”, “lampejos” que vão além da imagem fria e crua dos objetos.

Com base na natureza do poder, elaborada por Foucault em *Vigiar e Punir*, Deleuze expõe os postulados que deveriam ser abandonados para a compreensão deste conceito. Aquilo que foge das propriedades e características do poder. São eles: postulado da legalidade, postulado da modalidade, postulado da essência ou do atributo, postulado da propriedade, postulado da localização e postulado da subordinação.

O postulado da localização aponta para a localização do poder, limitada às “imposições” de uma instituição (como o Estado, por exemplo). O poder é local, as suas multiplicidades, articulações e relações de forças são “particularidades” de um local (como a prisão e o hospital, por exemplo). O trecho abaixo ilustra o que se pretende expressar:

O funcionalismo de Foucault corresponde a uma topologia moderna que não assinala mais um lugar privilegiado como fonte de poder e não pode mais acertar a localização pontual [...]. Notar-se-á que ‘local’ tem dois sentidos bem diferentes: o poder é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso (DELEUZE, 2013, p 36).

Nesse sentido, as formas de disciplinar, compreendidas como um tipo de poder, não assumem a forma de uma instituição. Elas atravessam todas as instituições, unindo-se e convergindo em termos de aplicações e objetivos.

O postulado da legalidade mostra que o poder do estado se concentra nas leis instituídas pelo mesmo. E essas leis seriam o produto de uma conquista por parte do mais forte ou de um estado de paz. Foucault ressalta, entretanto, que as leis estão presentes como “estratégia” da classe dominante. “A lei não é nem um estado de paz, nem o resultado de uma guerra, ela é a própria guerra e a estratégia dessa guerra em ato [...]”. (DELEUZE, 2013, p. 40).

Quanto ao postulado da modalidade, Foucault o contrapõe à ideia de que as relações de poder são condicionadas pela violência, pela força bruta e pela ideologia. Ora, esses são fatores que realmente produzem forças, mas o que está em cheque aqui é a *relação* entre elas – “uma ação sobre outra ação” (DELEUZE, 2013, p. 38) – que se manifesta nada mais nada menos do que na própria noção de poder. Deleuze expõe as

intenções do filósofo que coloca o Estado como um polo referencial de suas análises em *Vigiar e Punir*:

Trata-se justamente da questão: *Que fazer?* O privilégio teórico que se dá ao Estado como aparelho de poder leva, de certa forma, à concepção prática de um partido dirigente, centralizador, procedendo à conquista do poder de Estado, mas, inversamente, é esta concepção organizacional do partido que se faz justificar por esta teoria do poder. Outra teoria, outra prática – é esta a aposta do livro de Foucault (DELEUZE, 2013, p. 40).

Foucault mostra novos caminhos para pensar as práticas. Consequentemente, ao estabelecer uma nova concepção de poder, esses caminhos sugerem novos rumos na área da educação.

3.1.2 Dispositivos

Os enunciados e as visibilidades ora funcionam como protagonistas, ora atuam como alicerce em determinados conceitos e teorias nas principais obras de Foucault (DELEUZE, 2013). Os enunciados, digamos, transcendem o universo das palavras, fogem às proposições e frases. Representam, em outras palavras, um novo plano, um plano transversal que se diferencia do plano vertical das frases e do plano horizontal das proposições. São, mais do que isso, formadores de palavras, discursos que têm como principal condição a época em que se inserem. As formações enunciativas estão para o dizer, como as visibilidades estão para o ver. As visibilidades são “formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações” (DELEUZE, 2013, p. 62). Elas permanecem “invisíveis enquanto permanecermos nos objetos, nas coisas, ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos nas condições que as abrem” (DELEUZE, 2013, p. 66). Foucault não desenvolveu essas noções em *Vigiar e Punir*, mas posteriormente, elas seriam criadas pelo amadurecimento das ideias do autor e serviriam para uma exposição mais lúcida da sua teoria.

Com os conceitos de enunciado e visibilidade em mão, e com a ideia chave de relação de forças, estabelece-se a base para compreensão da noção de poder-saber. E é ciente do sentido e da compreensão desses dois significados, que pretendo pensar a respeito dos dispositivos. Ora, eles nada mais são do que uma distribuição, uma

configuração de linhas (ou, talvez, feixes) de diferentes naturezas que se cruzam, relacionam-se, articulam-se e se entrelaçam. Essas linhas são linhas de poder e saber. As primeiras constituem as relações de força e as últimas, os enunciados e as visibilidades. Num nível à parte, há também as linhas de subjetivação que, embora citadas por último, não são menos importantes. Assumem outra dimensão e, aqui, o “eu”, como denota Deleuze, ganha destaque:

[...] uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. [...] O “Si Próprio” não é nem um saber, nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas, como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia (DELEUZE, 1996, p.3).

Assim, nos dispositivos, linhas de saber, de poder e de subjetivação (de fissura e de fratura) entram em jogo, aparecendo de maneira caótica, desordenada, misturando-se, induzindo ou suscitando umas às outras, num determinado local, numa determinada época.

Bampi (2003) expõe o modo como aparecem os dispositivos nas obras de Foucault e como ele utiliza esse conceito para o desenvolvimento de suas ideias. O trecho vai ao encontro daquilo que se abordou até então:

O conceito de dispositivo foi utilizado por Foucault para analisar como funcionam e combinam-se entre si uma heterogeneidade de elementos, tais como: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, procedimentos, alvos, táticas, estratégias, técnicas e tecnologias. Com esse conceito, Foucault mostrou que, entre esses elementos, existe um tipo de jogo, mudanças de posições, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (BAMPI, 2003, p. 50).

Além disso, esses enunciados científicos, proposições, procedimentos, enfim, tudo que se faz presente em um determinado dispositivo, decorre especialmente do novo. Mas a novidade não deve ser compreendida como um “modismo”, e sim como uma “criatividade variável própria aos dispositivos” (BAMPI, 2003, p.51). O que é dado como verdadeiro, encontra-se imerso nos elementos exemplificados acima que constituem o dispositivo em questão. Portanto, a verdade, na perspectiva foucaultiana, distancia-se de um caráter de universalidade; situa-se nas redes compostas por relações de poder-saber e subjetivação presentes e atuantes num local e momento específicos.

Ao usar a prisão como objeto de estudo, em *Vigiar e Punir*, o filósofo comparou os enunciados inerentes a ela com as formas presentes no direito penal. Ora, o direito penal “regulamenta” punições, condutas, comportamentos, a serem “aplicados” na prisão. Contudo, a prisão, por si só, constitui formas discursivas (e não-discursivas) e relações de força que ganham autonomia – vida própria. Não há, portanto, conformidade entre as duas “formas”. Foi essa superficial correspondência que motivou a formulação de conceitos como Dispositivo e que aparece como resposta a alguma suposta “causa comum imanente ao campo social” (DELEUZE, 2013, p.43). Foucault (re)define o Panoptismo e estende seu sentido convencional para além do “ver sem ser visto”, colocando-o como uma imposição “a uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (DELEUZE, 2013, p. 43). O panóptico, arquitetura da prisão, como consequência do espaço-tempo e o local que inspiraria a criação de conceitos como o de Dispositivo.

É interessante ressaltar que Foucault atribuía o tempo como um fator determinante dos dispositivos. Mudam-se as épocas, alteram-se os dispositivos. A atualidade aparece como fundamental nos modos de se comportar e agir, nas próprias formações discursivas e vai além, “movimenta” a subjetividade, os modos de subjetivação. Deleuze argumenta que as obras de Foucault não primavam pelo desprezo à história, mas, pelo contrário, pelo seu uso em favor da compreensão daquilo que já não somos mais. Mudanças em jogo. Já não somos mais os gregos da antiguidade, nem os cristãos de outrora. Deleuze aponta para a mudança dos modos de subjetivação, argumentada por Michel Foucault para a consolidação desse argumento:

Que novos modos de subjetivação surgem hoje em dia, que nem são gregos nem cristãos? Esta última questão, principalmente, ocupa Foucault [...] Se Foucault deu tanta importância às suas entrevistas até o fim da vida, na França e mais ainda no estrangeiro, não foi pelo gosto da entrevista, mas porque as linhas de atualização que traçava exigiam um outro modo de expressão diferente das linhas assimiláveis pelos grandes livros. As entrevistas são diagnósticos (DELEUZE, 1996, p.5).

Foucault analisa, ou arquiva, determinados lugares em épocas específicas, como o hospital do século XVII, a clínica do século XVIII e a prisão do século XIX. Cada um com seus dispositivos: com seus conjuntos de saberes, linhas de subjetivação e relações de força atuando como feixes, como vetores – nunca de modo independente e paralelo às outras linhas.

Dispositivos, portanto, são multiplicidades, tanto no tempo quanto no espaço. A atualidade ganha ares de protagonismo nas inter-relações: “o atual não é o que somos, mas aquilo em que nos vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro, o nosso devir-outro” (DELEUZE, 1996, p.4). As linhas de atualização pressupõem subjetividades novas, bem como enunciados, visibilidades e poderes novos. Reiterando: Foucault não se opõe à história e aos dispositivos pertencentes a ela, não vai na contramão do passado, remoto ou recente. Ele afirma que a história representa aquilo que já não somos ou que, gradativamente, estamos deixando de ser.

3.1.3 ENEM como dispositivo

Considerando a noção de dispositivo exposta acima, seria possível pensar o ENEM como um dispositivo de avaliação? Ora, se ele apresenta um conjunto de saberes inseridos no currículo escolar, por exemplo, com as regularidades características dos enunciados, há articuladas, nesse contexto, relações de força. Elas que conduzem o “ver” e o “dizer”, atuando como vetores, agindo como “flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras” (DELEUZE 2006, p. 1). As relações de força se fazem presentes através das oportunidades de ingresso ao Ensino Superior e/ou ao mercado de trabalho que o ENEM oferece. O conhecimento científico, presente nas ciências exatas, ciências humanas, ciências da natureza, representa um campo do saber que “justifica” as formas de disciplinar os corpos. Pode-se dizer, dentre outros exemplos, que o poder que o exame “detém” aparece na forma de cinco competências que indivíduo deve possuir nas áreas subdivididas pelo próprio exame, na importância que se atribui à competição (já que se encontra sempre presente nas relações humanas) e na relevância de resolver um problema – que surge sempre mediante uma necessidade – como fundamental e presente na vida cotidiana.

As linhas de forças presentes no ENEM também chegam às instituições escolares. Quanto ao projeto pedagógico destas, é possível observar pela citação abaixo que o exame impõe as formas como devem ser organizadas, apoiando-se em saberes que, no caso, referem-se à contextualização de problemas e à proximidade com “situações vivenciais”:

O projeto pedagógico de cada escola deve prover essa orientação para a condução de cada disciplina e, sempre que factível, para uma articulação interdisciplinar, possivelmente em fazeres concretos, como projetos de interesse coletivo ou individual. Quanto ao Exame, precisamente por dar contexto ao que verifica, mobiliza os saberes disciplinares do aluno, expondo-o a problemas efetivos, a situações vivenciais, a questões reais, avaliando se, ou em que medida, o aprendizado disciplinar desenvolveu habilidades e compôs competências. Por ter o caráter que tem, o Enem faz dois serviços: permite ao aluno tomar conhecimento do real perfil de seu aprendizado, saber do que é capaz; sinaliza à escola o que se espera dela, qual o novo sentido do ensino médio, definido como uma etapa que completa a educação básica, saída para a vida, não necessariamente entrada, seja para a faculdade, seja para o emprego. Esses serviços são, hoje, essenciais (BRASIL, 2005, p. 64).

Dessa forma, relações de poder-saber, “circulam” de maneira imprevisível nas normas, nas abordagens teóricas e nas competências e habilidades articulando-se e se entrecruzando umas com as outras.

4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA PODER-SABER

O texto *ENEM Fundamentação Teórico-Methodológica* (2005) mapeia, orienta e atribui sentido a aspectos relativos ao ENEM, como a prova em si e as disciplinas que as constituem. O texto funciona como os “bastidores” do exame, conferindo uma espécie de credibilidade aos conteúdos e critérios de avaliação, mediante a opção por uma linha pedagógica e por métodos estatísticos específicos. Ele descreve as competências e seus detalhamentos, que aparecem na forma de habilidades, exigidas para os estudantes, enuncia os objetivos do ENEM e expõe descrições sobre a metodologia empregada no exame – tratando, inclusive, de detalhar a forma e o estilo das questões, dando um caráter de padronização. Também descreve o exame na perspectiva teórica e propõe elementos que possibilitam qualificar uma instituição de ensino como uma “escola de excelência”.

4.1 Das regulamentações

Primeiramente, gostaria de demonstrar a relação, aparentemente, autônoma entre ambiente em que se realizam as provas – escolas – e as competências estabelecidas por no documento do INEP. Essas competências a todo o momento se referem às habilidades que o estudante deve possuir. A Competência III, por exemplo, exige que o aluno consiga “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema” (BRASIL, 2005, p. 79).

Essas competências e habilidades, de certa forma, procuram “regulamentar” comportamentos. Ambas, compreendidas como um conjunto de normas, apresentam enunciados próprios, ou seja, modos peculiares de expressão da escrita mantendo uma regularidade. A fundamentação teórico-metodológica do ENEM também institui comportamentos, impõe formas de agir, produz enunciados. Enunciados que dão luz às visibilidades na organização das salas de aula (ambiente em que se realiza a prova), nos horários, nos materiais que podem ou não ser utilizados, nos documentos exigidos, dentre outros aspectos que concebem o informe das “formas de expressão” das disposições gerais. Desta forma, as regulamentações, a respeito das competências e do

próprio edital do ENEM, “interagem” a todo o momento com o comportamento dos alunos durante a realização do exame.

É interessante ressaltar que para que haja um contato entre um processo disciplinar e um “local” é necessário um “encontro” forçado: a união condicionada das visibilidades presentes na prova com os enunciados presentes no texto teórico e metodológico. Estes constituem dois polos que “interagem” indefinida e descontroladamente em seus significados e propósitos: as normas presentes no texto do INEP “agindo” ou, ainda, “operando” sobre a instituição escola em seus aspectos mais fundamentais (e que, inclusive, fazem justificar sua existência). Essa distinção que se faz das normas que regulam e das instituições onde se fazem cumprir essas normas associa-se ao caráter de sociabilidade; a instituição escola compreendida como um campo social.

Pode-se fazer, também, uma relação entre a escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que representam a principal referência para a qualidade da educação no Brasil e caminham paralelamente às regulamentações do ENEM. Este último, a todo instante, faz-se presente dentro da sala de aula com os conteúdos impostos, ao mesmo tempo em que as escolas são determinantes nas suas regulamentações. Todavia, estas são duas formas que efetivamente não se misturam, porque, aqui, é o funcionamento do poder e sua propriedade “local” que entram em jogo. O mesmo se pode pensar sobre a “heterogeneidade” entre as formas de regulamentação dos locais de prova e o próprio ambiente em que é realizada, pois esses locais também possuem seus próprios mecanismos de poder.

Outra questão relevante vai ao encontro dos assuntos, dos conteúdos que constituem as provas do ENEM. O ponto chave aqui está na relação de “dependência” que existe entre poder e saber. Desta forma, pode-se supor que os saberes presentes no exame estão relacionados, inevitavelmente e acima de tudo, pelas linhas de força, pelo próprio poder que o exame “detém”. Existem as justificativas para a escolha desses saberes, reforçadas pelas competências exigidas, mas elas próprias estão imersas nessas relações. E é aí que entra a questão do verdadeiro, no qual o poder passa a funcionar como um personagem: o conhecimento ganha contornos de um estatuto de verdade.

Deleuze (2013) exprime bem essa ideia desenvolvida por Foucault em *Vigiar e Punir*: “não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou implique ato, um poder se exercendo” (DELEUZE, 2013, p. 48). Dessa forma, é interessante que se leve em consideração também o que está “por trás” de todos esses assuntos, desse conjunto de conhecimentos científicos, com os quais estudantes e professores devem se familiarizar. Não se trata de negar a necessidade desses saberes, mas de (re)pensar a forma como foram organizados.

Apoiando-se nas ideias acima, ainda pode-se pensar a respeito da composição dos conteúdos presentes no currículo das escolas. A isso podemos atribuir a importância do ENEM, como uma política “indutora”, pois atribui uma pontuação às escolas como a média das pontuações obtidas pelos seus respectivos estudantes. O ENEM enquanto um dispositivo “transforma” as instituições de ensino que, por sua vez, retroagem nos alicerces teóricos, nas regulamentações e na própria forma de avaliação do exame. As escolas também “induzem” o ENEM – poderíamos dizer que elas também exercem forças, na medida em que o conteúdo do eixo teórico deve levar em consideração o ambiente, a “atmosfera” presente nessa classe de instituição.

Foucault trabalha com a ideia de que saberes e poderes são peculiares numa dimensão espaço-tempo. Ora, os regulamentos, as normas e os conteúdos tratados nos textos teórico-metodológicos do ENEM não estão livres desse contexto. O momento atual em que vivemos exige que se compreenda a existência de uma “enxurrada” de inovações tecnológicas cada vez mais sofisticadas e complexas e a informática como presente e atuante na vida pessoal e profissional de boa parte da população. Há questionamentos, inclusive, a respeito da necessidade de se incluir meios digitais para o andamento das aulas nas escolas. Em quase todas as universidades isso já acontece, onde, na própria organização da área de matemática, procura-se aliar a tecnologia com os conteúdos presentes.

No âmbito da Matemática e Suas Tecnologias, além da própria “força” que esses fatores exercem, é possível observar que os conteúdos das outras disciplinas também surgem como determinantes nas questões presentes no exame. Nesse sentido, a questão da interdisciplinaridade é enfatizada como um dos princípios didáticos do ENEM. É impossível ver a matemática escolar como um corpo isolado e livre de “forças” externas nesse contexto. Os saberes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais guiam as competências e habilidades que o ENEM exige para serem desenvolvidas pelo estudante. Os próprios objetivos da matemática, no que se refere ao desenvolvimento da

capacidade de comunicação, entram em consonância com as metas da área de Linguagens e Códigos. Citando alguns exemplos: “ler e interpretar textos de interesse científico e tecnológico”, “interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões, ícones...)” e “utilizar as tecnologias básicas de redação e informação, como computadores” (BRASIL, 2005, p. 63). Essas metas, inclusive, são determinantes nas seguintes competências que o ENEM atribui às duas áreas em questão:

Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente (BRASIL, 2005, p. 63).

Portanto, a matemática (ligada às ciências da natureza e suas tecnologias) presente no ENEM pode ser considerada como um corpo que sofre forças externas – associa-se à tecnologia, pela época em que vivemos e une-se a outras disciplinas através de metas específicas como as citadas. E, também, ela exerce forças – na medida em que áreas como Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias têm seus objetivos, competências e habilidades imersos nas ideias das chamadas Ciências Exatas.

4.2 Do sujeito do ENEM

Cientes de que um dos objetivos da educação é formar e preparar um indivíduo para o mercado de trabalho – tomando como base as propostas pedagógicas do ENEM em consonância com o projeto pedagógico das escolas (BRASIL, 2005) – é possível identificar elementos nas configurações que assumem um caráter disciplinar nas salas de aula. O Exame Nacional do Ensino Médio “detém” um poder que é utilizado em prol de disciplinar os alunos a agir e pensar de uma forma pré-estabelecida – “sustentado” pelo conjunto de saberes científicos que se compreendem como fundamentais na formação do indivíduo como cidadão. Vivemos em uma sociedade disciplinar e, assim como a prisão descrita por Foucault, a escola também se constitui como uma instituição que produz sujeitos, discursos e práticas disciplinares. O próprio autor dedica algumas páginas a instituição escola, relatando a organização dos colégios em momentos distintos da história. Haveria, na escola do século XVIII, uma disciplina organizada na

forma de “quadros”: um método que entrava em consonância com o pensamento científico característico da época de classificar, ordenar e hierarquizar pessoas e objetos de estudo (como a divisão das nomenclaturas das formas geométricas planas usando critérios como número de lados, por exemplo). Essa ideia ainda pode ser vista na contemporaneidade de forma muito similar a do período: organizam-se, nas escolas, tabelas ou quadros com nomes dos alunos, notas e outros tipos de pontuações para avaliar aspectos como aprendizagem, conduta e evolução. A própria tabela divulgada anualmente pelo ENEM, relacionando as instituições escolares com a média das pontuações obtidas pelos alunos na prova, constitui um exemplo. Pois, é daí que essas instituições se veem forçadas a se adequar a qualquer competência, qualquer conjunto de conhecimentos propostos pelo exame: uma boa pontuação é inevitavelmente sinônimo de boa qualidade de ensino. É a imagem da escola que entra em jogo. O modelo dos “quadros”, portanto, representa “ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber” (FOUCAULT, 2013 p. 143).

No eixo teórico que sustenta o ENEM há uma configuração de forças que estão presentes em instituições escolares e que agem sobre sujeitos, condicionam formações de currículos e até chegam a proclamar o que pode ou não ser feito em sala de aula. A educação como é vista atualmente e a perspectiva pedagógica que o exame adota, o Construtivismo, surgem como vetores, podem ser representados por feixes que funcionam, agem direta e indiretamente na organização do conhecimento científico (dos conteúdos, competências e habilidades que relevam o texto teórico), compreendido como um “liminar”, um campo do saber.

O ENEM, como dispositivo, disciplina comportamentos, modos de pensar, tanto em estudantes quanto em professores, na medida em que exige “autonomia” por parte dos alunos – se, de fato, estes pretendem ingressar em uma determinada universidade ou entrar em um tipo de programa criado pelo governo. A autonomia, nesse contexto, é adotada como um fundamento didático e consiste na ideia de que o aluno tenha senso crítico sobre a realidade, de que a questione, evitando se conformar com aquilo que observa no cotidiano. Com relação à disciplina de matemática, a ideia é relativamente a mesma: que ele a compreenda tendo pleno domínio de seus aspectos mais elementares – mesmo que isso implique em cálculos primitivos e menos práticos para se chegar ao resultado.

[...] na perspectiva da autonomia, deve-se permitir que a criança repita, às vezes de forma até mais precária, a evolução social de um desenvolvimento matemático. Por isso, é interessante analisar as soluções apresentadas pelas crianças, promover a discussão dessas soluções, permitir que aquelas enfrentem suas pseudo-soluções, contradições e que, na diversidade das formas apresentadas, a forma melhor possa, pouco a pouco, ser vitoriosa. Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento [...] confiança e paciência (BRASIL, 2005, p. 23).

A citação acima também acrescenta no sentido de atribuir um “papel” ao aluno e propor modos de agir (ser confiante e paciente, por exemplo) por parte do professor. É possível observar em cada trecho, em cada frase do texto normas que disciplinam ou visam disciplinar: o estudante deve possuir autonomia, no sentido de ter uma visão crítica da realidade; dominar a linguagem científico-literária; ser capaz de resolver problemas; compreender analítica e graficamente determinados fenômenos naturais e/ou tecnológicos, dentre outros exemplos. Enfim, instituem-se adequações teóricas que permitam inseri-lo numa “sociedade competitiva e tecnológica” (BRASIL, 2005, p. 15). Configuração translúcida de forças que agem silenciosamente sobre os corpos dóceis, corpos disciplinados com potencial para servir e obedecer.

5. REFLEXÕES ACERCA DOS MODOS DE AGIR E PENSAR NA PERSPECTIVA DOCENTE

Nessa seção, inspirada no pensamento de Deleuze, enfatiza-se as noções de pensar e aprender a partir da obra *Proust e os Signos* (2010). Como um dispositivo de avaliação, o ENEM proporciona reflexões no âmbito de seus objetivos e permite pensar para além de sua fundamentação: são as chamadas linhas de fratura que possibilitam transformar realidades, modificando-as, ou ainda, “atualizando-as”. Representam, em definitivo, um caso à parte com relação às linhas de poder e saber.

5.1 Do pensamento e do aprendizado na perspectiva deleuziana

Primeiramente, é importante ressaltar a convergência dos objetivos que norteiam o ENEM com os dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo BRASIL (2005), essa proximidade é intencional tendo, inclusive, a participação de mesmos colaboradores na elaboração do regulamento dos dois documentos. Um dos objetivos que consta nos PCN e que estaria em consonância com uma das propostas do ENEM seria o de “desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções. Desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2005, p. 62).

É com base na última frase que pretendo dar sentido àquilo que se pretende expor. Entendendo raciocínio como parte do pensamento, enquanto conhecimento da mundanidade – necessário ao aprender (DELEUZE, 2010). Desde então, apoio-me no pensamento de Deleuze para possibilitar novas reflexões sobre o sentido de pensar. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006b) colocam como um desafio “preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida [...]” (BRASIL, 2006b, p.6). Dessa forma, aprender também se torna indispensável para a formação do indivíduo – compreendido como um cidadão com autonomia intelectual e entendedor dos processos produtivos (BRASIL, 2006b).

Em *Proust e os Signos*, Gilles Deleuze atribui crucial importância aos signos para o aprendizado, ou seja, uma espécie de qualidade que existe no seio de qualquer matéria: “a obra de Proust não é voltada para o passado e as descobertas da memória, mas para o futuro e os progressos do aprendizado” (DELEUZE, 2010, p.25).

Não existe aprendiz que não seja egiptólogo de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Deleuze, 2010, p. 4).

É por meio da tradução ou interpretação dos signos que se pode chegar ao verdadeiro aprendizado. Signos representam o “combustível” para a fluidez do pensamento, a chave para o pensar. Podem se manifestar em quaisquer objetos ou sujeitos. Essa frase ilustra claramente a relação entre os signos e o pensamento: “pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, traduzir um signo” (DELEUZE, 2010, p. 91). O pensamento, portanto, precisa ser “mobilizado”, é preciso uma força para que se coloque em movimento. Além disso, pensar necessariamente manifesta-se na criação, no decifrar, no interpretar e no desenvolver o sentido do signo. A criação tem como origem e condição o ato de pensar no próprio pensamento. Quanto aos signos, eles compõem diversos mundos: Mundo da Mundanidade, Mundo do Amor, Mundo das Impressões ou Qualidades Sensíveis e Mundo da Arte.

Aos signos da mundanidade, associa-se a característica do vazio, a substituição do pensamento e da própria ação em função da nulidade de seu sentido. O que não quer dizer que não sejam importantes, uma vez que são eles que possibilitam “encontros” com os outros mundos de signos. Aos signos do amor, associa-se o *ser* amado como fonte inesgotável da emissão de signos, na qual ele próprio se constitui num mundo, numa fonte inesgotável, signos a serem interpretados. Aos signos sensíveis, a contemplação de uma qualidade em um objeto que nos proporciona uma boa sensação, podendo distorcer, ou tornar nebulosas, as reais propriedades do objeto. E aos signos da arte, o mundo que une e articula todos os outros mundos até então citados – os únicos signos “imateriais”.

Uma das grandes críticas que Deleuze faz em obras, como *Proust e os Signos* (2010), gira em torno da representação que constitui e caracteriza a base do pensamento científico-literário e da filosofia clássica. A essência desse pensamento passa pela incessante busca da verdade: “o erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. “(DELEUZE 2010, p.15)”. Deleuze mostra a necessidade de quebrar esses pressupostos de que, por natureza, pensamos sempre norteados pela chamada Imagem Dogmática do Pensamento (DELEUZE, 2009). A natureza reta do pensamento, o verdadeiro que todos podem inevitavelmente atingir por meio da reflexão sobre um determinado objeto – basta se

livrar de fatores externos que induzem ao erro para se chegar à ideia “premeditada”. Tratar-se-ia de “descobrir e organizar as ideias segundo uma ordem que seria a do pensamento, como significações explícitas ou verdades formuladas que viriam saciar a busca e assegurar o acordo entre os espíritos” (DELEUZE, 2010, p.88).

Quanto ao aprendizado, ele passa necessariamente por uma espécie de ação, uma procura que se torna, para nós, necessária. O ato inicial, aqui, ganha destaque, é privilegiado. Quando somos tocados por um signo, iniciamos uma *recherche* (o que significa aproximadamente “busca”, “pesquisa”), pela verdade. Mas a verdade que se aborda aqui distingue-se da verdade citada anteriormente – aquela verdade da chamada filosofia clássica. Sua procura é motivada “quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca” (DELEUZE, 2010, p.14). É pela concretude dos acontecimentos que a procuramos. Além disso, a “conquista” é obtida e condicionada pela decepção, sempre num tempo que se denomina “tempo perdido”. Ela orienta, abre o caminho para a *recherche*. E é no “tempo perdido” – perdido do ponto de vista convencional por termos feito algo aparentemente “inútil” – que essa busca ocorre, movida pela decepção e imersa na casualidade. As ideias de Deleuze referentes ao pensamento e à aprendizagem mostram a necessidade, portanto, de encontrar no “tempo perdido” a revelação da verdade, de modo que as experiências, os encontros, os signos apreendidos se constituem na “matéria” de que o pensamento necessita para chegar ao tempo original, no qual se pode redescobrir esse tempo perdido.

A chave para o aprendizado vai ao encontro que se atribui à inteligência. Na ciência, parte constituinte e atuante no *logos*, ela aparece sempre *antes*, apoiada nas leis, nas proposições, nos axiomas pré-estabelecidos. Mas, no aprendizado, segundo Deleuze, a inteligência possui essencial importância *depois* de um encontro, pois está presente na interpretação dos signos, no esforço do pensamento – memória, desejo, imaginação, faculdade das essências. É movida pela própria decepção, direcionada pela dor: “graças à inteligência, descobrimos então o que não podíamos saber no início: que quando pensávamos perder tempo, já fazíamos o aprendizado dos signos” (DELEUZE, 2010, p.23). Ou seja, a importância da inteligência se estende à *recherche* do tempo perdido: o tempo redescoberto. Não quer dizer que esteja relacionada ao passado, pelo contrário, se encontra intimamente ligada ao futuro, ou, talvez até à eternidade (o que o próprio autor chama de “tempo absoluto”, “tempo original absoluto”). Faculdades como memória e a percepção não possuem o mesmo efeito que a inteligência, quanto se trata do aprendizado.

Ainda em se tratando da verdade que ansiamos decorrente de um determinado encontro, Deleuze a contrapõe à verdade científica – em especial, pelo seu caráter de casualidade e pela necessidade de sua procura. Quanto às verdades “analíticas”, o autor se refere a elas da seguinte forma: “às verdades da filosofia faltam a necessidade e a marca da necessidade. De fato, a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária”. (DELEUZE, 2010, p.89). Ou seja, para se chegar à verdade é preciso reconhecer seu caráter de casualidade nos encontros necessários e passar por experiências (por encontros!). É preciso ser “sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada” e vencer as crenças que possam impedir os encontros necessários para a mobilização do pensamento (DELEUZE, 2010, p.25).

Outra questão importante vai ao encontro das essências. Elas, na verdade representam a verdadeira compreensão do sentido e da forma de um signo. E como podemos chegar nelas? Deleuze responde com uma palavra: Arte. E é nesse ponto que ele procura atribuir a real importância daquilo que está presente no aprendizado. Tudo que realmente interessa possui a arte articulada na sua forma de expressão, no cerne do seu valor, na textura do seu conteúdo (na sua “essência”!). A dimensão da relevância que se atribui a Arte se desenha no parágrafo a seguir:

Só pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à arte, em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito [...] (DELEUZE, 2010, p. 40).

A arte, portanto, constitui o meio de se chegar à essência de um encontro, de um contato com um signo. Ela é imaterial, atinge patamares que transcendem o mundo das palavras, que se distanciam da percepção e da memória – faculdades que têm um papel secundário no âmbito da aprendizagem.

Deleuze questiona a forma como os saberes científico-literários são apresentados. Um aspecto importante a ser ressaltado aqui vai ao encontro da ideia do todo visto como a união de suas partes. Ora, cada parte, cada fragmento apreendido constitui um mundo próprio, tem na sua gênese signos específicos, momentos peculiares. Assim, elas afirmam sua diferença, de modo que não podem ser

representadas como peças formadoras de um *puzzle*. “Decifrar” e “interpretar” são mais importantes que “construir” e “encaixar” no âmbito da aprendizagem.

É importante ressaltar que não se pretende ir na contramão das competências e habilidades apresentadas, muito menos colocar em cheque as metas e os propósitos que garantem a importância do ENEM no cenário educacional brasileiro. Questionar, debater e discutir são palavras mais adequadas nesse contexto do que confrontar, desvirtuar e até, dadas as devidas proporções, revolucionar. O pensar e o aprender, por parte do estudante e do professor, possuem lugar cativo nas ponderações e análises – e o pensamento deleuziano é uma grande referência, a que vai possibilitar a exposição de ideias interessantes a respeito, sobretudo, dos modos de agir e pensar a perspectiva docente.

5.2 Das formas de pensar e agir

No documento *ENEM Fundamentação Teórico-Methodológica* percebi que o exame, de certa forma, impõe ou, talvez, sugere formas de educar e, inclusive, de ser professor. Professor como um “gerente” de uma sala de aula com o dever de se preocupar com a escolha dos materiais e organização das atividades. A todo o momento, no texto, ele ganha espaço: no campo dos exercícios (situação-problema), com a missão de torná-los realmente um problema aos estudantes; na compreensão das competências que eles precisam adquirir; na autonomia por parte dos alunos no que se refere às formas de ensino.

O pensamento de Gilles Deleuze possibilita uma gama de reflexões que podem enriquecer e aprimorar as ações do professor em sala de aula. Um dos aspectos mais importantes, pode-se dizer, passa pela questão dos intercessores, elaborada por Deleuze e destacada por Vasconcellos (2005). Os intercessores nada mais são do que “quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223).

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (DELEUZE, 2000, p.156).

O professor, desta forma, por meio de seus modos de agir, pode promover intercessores, compreendendo um encontro como um “contato” com um signo, por parte do sujeito aluno que mobilize, que movimente o pensar e que, por consequência, convoque-o a criar. Desses encontros, podemos propiciar experiências aos alunos que podem propulsionar a tão necessária criação. Camargo e Bampi (2013) relacionam precisamente a relação entre experiência e encontro no presente contexto. Aos “hieróglifos” podemos compreendê-los como “signos”:

A experiência acontece como uma aventura que não é natural, mas instigada por um encontro necessário e, em geral, caótico. Esse encontro nos tira do conforto de nossa casa e nos leva ao mais inóspito dos ambientes, onde somos coagidos a desbravar uma terra estranha enquanto deciframos de hieróglifos (CAMARGO e BAMPI, 2013, p.391).

O sujeito professor passa a compreender, fundamentalmente, que o aprendizado do aluno não é de sua plena responsabilidade. Mais do que isso, o aprendizado não é, por natureza, voluntário. Os signos podem estar presentes em qualquer lugar, em qualquer intervalo de tempo, de modo que nunca será possível prever quando o indivíduo vai se sentir mobilizado a pensar, a aprender. E pode ser até que o professor não tenha responsabilidade por isso. É necessário compreender que o aprendizado, por parte dos estudantes, não passa apenas por ele – passa também *com* ele. Os alunos precisam estar “atento-sensíveis” à enxurrada de signos que circulam, entrelaçam-se e se articulam em sala de aula. Em outras palavras, o aprendizado depende do aluno e do “meio”, sendo esse último compreendido como um “lugar incerto existente entre o que se ensina e o que se aprende” (CAMARGO e BAMPI 2011, p. 386).

Entendo que a abordagem de um conteúdo passa pela “atividade”, pelo envolvimento por parte dos alunos e professores. Atividades que comovam. Que tomem proporções artísticas, pois é somente pelo caminho da Arte, como argumenta Deleuze (2010), que se pode chegar à Essência, aquela que dá sentido, cor e textura ao objeto de estudo e que transcende a dimensão da materialidade. Um bingo que sirva para ensinar e estimular o exercício das operações de potenciação, um jogo na Mega Sena como suporte para a abordagem do conteúdo de probabilidade, um estudo das possibilidades de resultados nos jogos da Copa do Mundo para explicar Análise Combinatória, um trabalho com *Origami* para a compreensão de determinadas formas geométricas e, até mesmo, a previsão do tempo para a exposição do conceito de função e para análise de gráficos. Experiências que vivenciei como professor estagiário que foram, no geral,

positivas. É por isso, também, que se pode dizer que não há união coesa das partes que constitua um todo: cada aula, cada atividade constitui um mundo próprio no seu espaço-tempo. É neste sentido que entendo que a elaboração do plano de ensino pode ser repensada: cada aula pode representar um quadro que pintamos, num espaço-tempo considerado, com ajuda dos alunos, e do próprio meio em que se constituem as práticas. Uma obra de arte, essa, que por si só já é auto-suficiente.

Os caminhos que os alunos tomarão durante esse processo de aprendizagem não podem ser previstos. Porém, o que se pode estimar é que esses rumos jamais serão iguais e isso é fundamental que se compreenda. Todos deverão aprender a dominar as quatro operações aritméticas, a realizar os algoritmos de potenciação e radiciação. Quanto ao entendimento de aspectos que compreendam conceitos de função e de probabilidade, por exemplo, será atribuído um sentido singular. E, em adição a isso, é a decepção que guiará o estudante nessa caminhada, atuando como um combustível na busca (*recherche*) pela verdade. Pois ela mobiliza o espírito, que no início, na descoberta da Essência “vê” a parte imaterial do objeto (pontos de vista), “cegando-o” das propriedades que ele realmente possui. Assim, o professor pode oferecer caminhos, propiciar ou condicionar rumos a serem trilhados pelos estudantes, ciente de que cada indivíduo possui suas peculiaridades – as formas de mobilizar o pensamento variam de sujeito a sujeito e, inclusive, no espaço-tempo.

Outro aspecto fundamental que pode ser colocado em debate é a questão da explicação como solução para abordagem de conteúdos. Segundo Camargo (2011), a explicação consiste em uma alternativa para abordagem de um conteúdo com foco na compreensão dos estudantes, mas não é necessária para o ensino: a explicação não é fundamental na educação, e um dos grandes desafios é perceber que se pode ensinar sem explicar; ou melhor, perceber que se pode aprender sem a explicação do mestre. (CAMARGO, 2011, p.7). Essa questão remete aos intercessores. Camargo (2011) expõe formas de explicações que podem estar presentes em sala de aula: a explicação-definição, que trata do ensino de conceitos (“o que é logaritmo?”, “o que é função?”); a explicação-exemplo, que, como o nome sugere, volta-se para a exposição de exemplos, mostrando caminhos para a solução de problemas; a explicação-necessária, na qual professor e aluno veem o explicar como fundamental para o aprendizado (de ambos, inclusive!); a explicação-informação, em que o professor relata a respeito de algo, informando os alunos; e a explicação-facilitadora, na qual o professor “poupa” o aluno de um conjunto de raciocínios para explicar diretamente determinado assunto como, por

exemplo, um problema de nível mais avançado. Essas formas de explicação são interessantes para se refletir dentro dessa esfera de comunicação. Um caminho para o ensino, uma poderosa fonte de encontros. Mas, como já mencionado, essa é uma forma de agir, uma possibilidade de emitir signos, dentre outras que podem passar até por gestos, aparência e figuras.

A questão de ser um bom professor, e de agir da melhor forma em sala de aula, é extremamente complexa e promove inúmeras formas de debate. Em experiências de estágio e de laboratório, aprendi que não há segredo ou técnica para se dar uma boa aula. Nas aulas que “deram certo” procurei avaliar os seus ingredientes, os seus conteúdos e a forma como tratei o assunto para aplicar de maneira igual ou parecida nos encontros que estavam por vir. Porém, existiram práticas que me fizeram repensar tudo que estava fazendo. Ideias que antes se mostraram eficazes já não estavam mais dando a resposta esperada. Eis o fato que aprendi nesses dois anos de práticas de ensino-aprendizagem que mais me marcou: uma aula, sendo bem ou mal sucedida, nunca será de exclusiva responsabilidade do docente no sentido de garantir o aprendizado. Isso não é transferir responsabilidades, é compreender que alunos e professores, imersos num meio onde habita a imprevisibilidade dos signos, andam de mãos dadas nessa caminhada pelo aprimoramento da educação.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMPI, Lisete. **Governo Etnomatemático: tecnologias do multiculturalismo**. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2672/000374861.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 de Março de 2014.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Fundamentação Teórico- Metodológica**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Novo Enem**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=921>. Acesso em: 30 de Março de 2014.

BRASIL. **PROUNI – Programa Universidade para Todos**. Brasília, MEC 2014a. Disponível em: <siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de Março de 2014.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias** (volume 2). Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 31 de Maio de 2014.

BRASIL. **O programa – Ciência sem Fronteiras**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 11 Março de 2014.

BRASIL. **Sistema de Seleção Unificada**. Brasília: MEC, 2014b Disponível em: <siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de Março de 2014.

CAMARGO, Gabriel D. BAMPI, Lisete. **O que acontece no meio?**; Porto Alegre: Educação, Vol. 36, Número 3, 2013.

CAMARGO, Gabriel Dummer. **O ato da explicação e o aprender: experiências com o ensino de matemática**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/31956>>. Acesso em: 22 de Março de 2014.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem Do Pensamento**. In: Diferença e Repetição. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 9ª Ed.; São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** Lisboa, 1996. Disponível em: <<http://www.arteria.art.br/wp-content/uploads/2013/10/Deleuze-O-que-e-um-dispositivo.pdf>>. Acesso em: 14 de Abril de 2014.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Com recorde de inscritos, ENEM terá ‘operação de guerra’ amanhã.** São Paulo: 25 de Outubro de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/135664-com-recorde-de-inscritos-enem-tera-operacao-de-guerra-amanha.shtml>>. Acesso em: 5 de Março de 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Imagens do ENEM são postadas em redes sociais durante a prova.** São Paulo: 16 de Outubro de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/10/1362688-imagens-do-enem-sao-postadas-em-redes-sociais-durante-prova.shtml>>. Acesso em: 10 de Março de 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 41^a Ed.; Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. **A Filosofia e seus Intercessores: Deleuze e a Não-Filosofia;** Campinas: Educ. Soc. Vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez. 2005 1217. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de Abril de 2014.