

ACERCA DA AVALIAÇÃO: GOVERNAMENTALIDADE E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Ana Cristina GHISLENI¹
Angélica Vier MUNHOZ²
Ieda Maria GIONGO³

551

Resumo: O presente artigo está relacionado a uma investigação em desenvolvimento numa Instituição de Ensino Superior gaúcha. Uma das ações da referida investigação prevê que, através de documentos oficiais e entrevistas com alunos e professores, os pesquisadores compreendam como se efetua a composição da nota obtida do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica e seus efeitos num grupo de seis educandários da Região da Instituição. Para além de tal objetivo, o artigo tem a finalidade de pensar, a partir dos aportes teóricos de Michel Foucault, o índice como uma forma de governo. A análise do material de pesquisa evidenciou que o discurso em torno da avaliação busca adequar a educação às lógicas da produtividade e competitividade advindas do discurso empresarial, cuja meta é o controle dos resultados de ensino por meio da vigilância do trabalho escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. IDEB. Processos de subjetivação. Avaliação em larga escala.

Educar e governar

Desde a modernidade, a escola se tornou a mais importante instituição de disciplinamento. A necessidade de ordenação, estratificação do tempo e do espaço e organização dos saberes, que se instituiu a partir do século XVII, provocada pelo nascimento da noção de população e, conseqüentemente, o deslocamento do poder pastoral para o disciplinar, tinha um claro objetivo: produzir corpos disciplinados para um mundo disciplinarizado. “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.” (FOUCAULT, 1999, p.302). Contudo, a partir da segunda metade do século XIX, com o processo de industrialização e a ascensão do capitalismo, uma nova ordem social engendrou a estatização da escola, bem como a escolarização em massa. Escolarizada e pública, ela passou a ter como pressuposto um sujeito autônomo,

¹ Pós-doutoranda em Ensino do Centro Universitário Univates. UNIVATES – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS - Brasil. 95900-000 - anacghisleni@gmail.com

² UNIVATES – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS - Brasil. 95900-000 - angelicavmunhoz@gmail.com

³ UNIVATES – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior. Lajeado – RS - Brasil. 95900-000 - igiongo@univates.br

essencial, unitário, centrado, ou seja, ele “[...] é visto como capaz de autonomia e independência – se convenientemente educado – em relação à sociedade.” (SILVA, 1995, p.248). Livres, capazes de fazer escolhas e de assumir suas responsabilidades, tais sujeitos estão em consonância com o projeto ideal moderno, tendo em vista que:

[...] a escola desempenha a função de garantir a ordem social democrática, pois a democracia tem por base a doutrina liberal, que dissemina a ideia de que cada indivíduo é livre para ascender socialmente a partir da igualdade de oportunidades, que fará com que emirjam as aptidões individuais e se torne possível a ascensão social de cada um, bem como o progresso da sociedade. (HATTGE, 2014, p.50).

Assim, as formas de exercício de poder não se encontram mais atreladas aos dispositivos disciplinares, mas às formas de controle da população. Nesse sentido, a partir do século XIX, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, era também preciso instituir uma gestão da vida das populações. A população é compreendida por Foucault como um novo “[...] sujeito político, como novo sujeito coletivo absolutamente alheio ao pensamento jurídico e político dos séculos prévios.” (FOUCAULT, 2004, p.44). No lugar das discussões desenvolvidas em torno do disciplinamento do corpo individual, o citado filósofo passa a centrar as suas análises em torno do conceito de biopolítica das populações, entendido como governo do corpo e da vida.

Foucault (2004) toma a noção de governamentalidade em seus dois cursos no *Collège de France*, entre 1977 e 1979 (Segurança, território e população; Nascimento da biopolítica). Já no primeiro curso, ele mostra que viria a se preocupar com a noção de população e com suas formas de regulação. Dessa forma, define governamentalidade como sendo o:

[...] conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, (e, por outro lado), o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim por ‘governamentalidade’, creio que deveria entender o processo, ou

antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'. (FOUCAULT, 1995, p.143).

O saber é movido por uma vontade de poder e este exige o conhecimento daqueles que devem ser governados. "Para governar é preciso conhecer" (SILVA, 1995 p.249). Dessa forma, o sujeito autônomo do ideal moderno não é mais livre, mas mais governável. "A educação não está apenas no centro do projeto educacional moderno, ela está no centro dos problemas de governamentalidade do moderno estado capitalista." (SILVA, 1995, p.252). Ainda em Silva (1995), encontramos

[...] um jogo muito mais complexo: neste jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria). (SILVA, 1995, p.244).

Assim, a partir da noção de governamentalidade, é possível compreender "[...] a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e suas formas de funcionamento." (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p.9). Nesse cenário, emerge a questão:

Por que vias o território educativo se encontra em relação directa com o sistema social e é, ao mesmo tempo, parte integrante da sua dinâmica global? A interrogação leva-me a defender que a tópica da *governamentalidade* constitui uma poderosa ferramenta para identificar os conectores imanentes à racionalidade neo-liberal, porquanto descobre uma permanente e objectiva associação entre o domínio da política, o exercício da autoridade e as modalidades de conduta evidenciadas pelos cidadãos. (Ò, 2009, p.98).

Essa ampliação da noção de governamentalidade, como ferramenta para analisar o governo dos homens, a partir do qual o Estado moderno emergiu no século XVII e se modificou ao longo do século XVIII,

[...] nos permite pensar que as práticas educativas e pedagógicas encontram-se vinculadas aos dispositivos de governo das populações, mas também às práticas de governo de si mesmo, daí poder-se-ia dizer que os discursos educativos e pedagógicos produzem e

articulam formas políticas e formas éticas de governmentação. (MARÍN, 2011, p.107).

Dessa forma, os princípios de uma governamentalidade neoliberal atravessam e engendram os discursos educacionais, instituindo práticas de controle e regulação da população. As estratégias ativadas por meio das políticas públicas estatais ou de demandas descentradas produzem uma educação escolarizada adequada ao mercado neoliberal e “[...] as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital”. (GADELHA, 2009, p.149).

Com a noção de governamentalidade e seus deslocamentos para uma racionalidade neoliberal, é possível compreender o crescimento das avaliações governamentais e os processos regulatórios, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ⁴ (BRASIL, 2007) que sinalizam formas de controle da população e instituem processos de subjetivação. No entanto, para seguir tal análise, torna-se necessário adentrar, ainda que brevemente, nos percursos históricos e políticos que fizeram emergir no Brasil os sistemas de avaliação e regulação em larga escala, em especial, a criação do IDEB.

Por conta das discussões até aqui efetivadas, na próxima seção, avançaremos na apresentação e na problematização de questões relativas as avaliações.

Sobre o IDEB, as regulações e as provas

Bauer e Reis (2013), ao realizarem o mapeamento da produção acadêmica sobre os sistemas de avaliação no Brasil entre 1988 e 2011, salientam as “lacunas que a produção acadêmico-científica tem tido pouca preocupação em preencher”. Para elas, poucos são os estudos que discutem o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas, tanto em suas especificidades técnicas quanto aos posicionamentos políticos que subjazem as escolhas teórico-metodológicas realizadas. Escassos também são os estudos que procuram iluminar as possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes eram significados e apropriados nas escolas (BAUER; REIS, 2013).

Sousa (2004), em estudo que analisa o percurso na área de avaliação educacional

⁴ O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É o resultado do cálculo de uma média numérica que cruza as taxas de repetência e evasão escolar com os desempenhos apresentados pelos alunos nas avaliações nacionais do Ensino Fundamental.

realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), observa que é no começo dos anos 1980 que “[...] começa a se explicitar, nos textos que tratam de medida educacional, uma diferenciação das noções de medida e de avaliação.” (SOUSA, 2004, p.177). É essa diferenciação que, segundo ela, permite um redimensionamento da avaliação educacional no Brasil.

O avanço dessa produção, no entanto, permanece, em sua fase inicial, preso a uma perspectiva curricular de análise das avaliações. Conforme Sousa (2004) é a partir de 1990 que as “[...] avaliações de programas e ações de governo intensificam-se [...], na medida em que a avaliação passa a ocupar papel central na formulação e implementação das políticas educacionais”. (SOUSA, 2004, p.185).

Cury (2002), ao analisar a estrutura da Educação Básica no Brasil, no período posterior à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante centralidade a outra discussão relevante no que tange ao formato que a avaliação vem assumindo mais contemporaneamente. Aproximando a discussão técnica e política acerca da avaliação aos pressupostos legais estabelecidos, o autor manifesta a sua inquietação sobre como vincular a premissa do regime colaborativo à cobrança por respostas que devem ser dadas pelas organizações locais do ensino frente às exigências impostas pela avaliação.

O problema é se a cooperação recíproca entre os sistemas, legalmente exigida para efeito de levar adiante o eixo da avaliação, está sendo efetivada tanto na montagem do processo avaliativo quanto na sua metodologia. Caso contrário, corre-se o risco de tornar os programas de avaliação novos paradigmas curriculares (do tipo currículo mínimo), inviabilizando a flexibilidade que a desburocratização legal permitiu em face da autonomia dos estabelecimentos escolares e refreando a criatividade estimulada pela lei. Nesse caso, a cooperação exigida em lei pode se transformar em formas sofisticadas de políticas centralizadoras. (CURY, 2002, p.95).

No Quadro 1, o cenário que se tornou conhecido a partir de 2005 tem suas características objetivadas. Ali, podemos perceber que a Prova Brasil se constituiu como uma amostra do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que nos possibilita compreender melhor de onde advêm os resultados que constituem a avaliação da Educação Básica atualmente.

Quadro 1 - Características da Prova Brasil e do SAEB

Prova Brasil	SAEB
Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes da 3ª série do Ensino Médio.	Avalia estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e também estudantes da 3ª série do Ensino Médio.
Avalia as escolas da rede pública localizadas em zona urbana e rural.	Avalia escolas da rede pública e da rede privada localizadas nas áreas urbana e rural.
Avaliação é censitária: todos os estudantes das séries/anos avaliados, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos matriculados na série/ano devem fazer a prova.	A avaliação é amostral: apenas parte dos estudantes brasileiros das séries/anos avaliados participam da prova, segundo critérios estabelecidos.
Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental).	A partir de 2013 também serão realizadas provas de Ciências (somente para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).

Fonte: Brasil (2013).

A esse cenário, agregou-se, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada censitariamente em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo principal, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, é o de “[...] avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes pública.” (BRASIL, 2013). A ANA foi incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013. Com a inserção dessa nova avaliação, foram avaliados, em 2013, no Ensino Fundamental:

- os alunos do 3º ano das escolas públicas;
- os alunos do 5º e 9º anos de escolas públicas e privadas rurais e urbanas;
- os alunos da 4ª e 8ª séries de escolas públicas e privadas rurais e urbanas.

Por conta desses dados, na próxima etapa, argumentamos que o discurso em torno do IDEB busca adequar a educação às lógicas da produtividade e competitividade advindas do discurso empresarial, cuja meta é o controle dos resultados de ensino por meio da vigilância do trabalho escolar.

IDEB, governmentação e processos de subjetivação

Com o objetivo de adequar a educação aos novos imperativos econômicos e neoliberais oriundos do processo de abertura dos mercados globalizados, o sistema educacional brasileiro passou a ser revisto. Os discursos de fracasso da escola pública tomaram corpo na mídia nacional e passaram a ser discutidos por economistas e administradores. Assim,

[...] essa educação escolarizada, que deve investir em capital humano, em uma aprendizagem com determinadas características específicas, passa a se constituir em uma preocupação cada vez maior em diferentes áreas como a economia e a administração. (HATTGE, 2014, p.65).

Com vistas a melhorar a qualidade da escola, reduzindo as desigualdades sociais, instituíram-se políticas avaliativas em todo o território nacional, fundadas em uma lógica de gestão empresarial. “Esse conjunto de estratégias governamentais forma uma intrincada relação de poder centralizador, governamental, de práticas de subjetivação, ou seja, de governo do eu.” (PIZZI; VIEIRA, 2012, p.4).

Dessa forma, o discurso da qualidade criado em torno do IDEB busca adequar a educação às lógicas da produtividade e competitividade advindas do discurso empresarial e que tem por meta o controle dos resultados de ensino por meio da vigilância do trabalho escolar.

Assim, argumentamos que as provas são dispositivos do controle curricular e do trabalho docente, cujos objetivos se constituem em regular os sujeitos, estabelecer padrões de qualidade, implementar normas, ou seja, são “[...] tecnologias de governo que assumem as populações como problema político ou, como objetos políticos possíveis de serem governados, através de técnicas de coerção.” (PIZZI; VIEIRA, 2012, p.3).

Tais provas não são neutras tampouco pretendem simplesmente avaliar a qualidade do sistema educacional público. Dizem respeito a uma concepção de educação que desloca o foco da formação geral para a aprendizagem de competências e habilidades que serão mensuradas na prova instituída pelo governo. Logo, classifica, hierarquiza, compara e prescreve, impõe um currículo e uma forma de ensino, padronizando e controlando saberes e práticas docentes.

No entanto, essas táticas, muitas vezes, não são percebidas pelo professor, que acredita estar sendo o “gerente” de si mesmo, pois ele controla, vigia suas próprias ações, busca atingir metas para chegar aos melhores resultados na avaliação. Subjetivado por essas formas de governo, incorpora o discurso neoliberal, convencendo-se de se ser essa a forma ideal para melhorar a qualidade da educação.

Além disso, a exposição pública do IDEB e a ampla divulgação na mídia fazem com que cada sujeito da população escolar tenha acesso aos índices, o que legitima os discursos oficiais sobre transparência e controle social, acirrando a disputa entre as instituições e produzindo maior vigilância sobre o trabalho das escolas e, conseqüentemente, do professor. Assim, o IDEB torna-se uma forma de governo que mobiliza, induz e produz ações. Além disso, classifica as instituições, consolidando um sistema de ranking que estimula a competição. Ao instituir uma norma, produz mecanismos de subjetivação e controle dos sujeitos.

A questão que se coloca aqui é investigar os processos de subjetivação que estão sendo produzidos pelo IDEB, ou dito de outra forma, como os resultados deste afetam os docentes que integram as escolas com baixo índice nesse método de avaliação.

Para tal investigação, foram entrevistados docentes e gestores de seis escolas públicas da Região do Vale do Taquari, dentre eles, seis professores, quatro diretores, sete vice-diretores, duas coordenadoras pedagógicas e duas supervisores. As entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, foram realizadas nos locais de trabalho dos participantes em data previamente agendada. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e, seguindo as normas da ética em pesquisa, foram identificados de acordo com sua função, seguida de numeração crescente.

Cabe aqui sinalizar o modo como o material de pesquisa - resultante das narrativas desses docentes - foi escrutinado, tendo como referencial teórico algumas ferramentas foucaultianas, em especial, suas noções de enunciado e discurso. Em efeito, comentadores da obra foucaultiana, como Veiga Neto (2003), entendem que enunciado “[...] não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala”. (VEIGA NETO, 2003, p.113). O autor acrescenta a não necessidade do enunciado estar restrito a uma verbalização com regras gramaticais.

O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para

construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem - seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe. (VEIGA NETO, 2003, p.114).

Nessa perspectiva, Diáz (1993, p.16) alude que um enunciado, no sentido foucaultiano, “[...] não é nem uma palavra nem uma frase, nem uma proposição. Mas pode sê-lo”. Para defini-lo, a autora também faz uso de uma metáfora. Para ela, diante de uma ponte, se algum pedestre declarar que esta não resistirá ao peso de um caminhão, tal afirmação não se constituirá, no sentido dado por Foucault, em um enunciado. Porém, se após um estudo técnico acerca de sua resistência, essa mesma informação for dada por um engenheiro, tem-se aí um enunciado. Assim, temos “[...] um ‘saber’ que responde a regras de formação vigente em uma época dada”. (DIÁZ, 1993, p.17).

Assim, ao descrever e analisar uma formulação, o intuito não é verificar as relações entre o autor e o que ele disse, mas “[...] determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1995, p.109). Ainda, para Foucault, a análise de enunciados “[...] só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas” (FOUCAULT, 1995, p.126). Nessa ótica, não se trata de perguntar o que estaria “oculto” nas enunciações, mas sim analisar “[...] de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros [...] o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar.” (FOUCAULT, 1995, p.126). Ainda, para o filósofo, o discurso:

[...] não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto e desejo, e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p.10).

Dessa forma, efetivamos a análise do material de pesquisa seguindo as ideias de Foucault quando este assinala que os discursos são constituídos por “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 1995, p.56). O autor ainda especifica que, embora formados de signos “[...] o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas.” (FOUCAULT, 1995, p.56). E completa: “É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer a aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, 1995, p.56).

A análise do material de pesquisa, tendo presente as ideias acima elencadas, evidenciou que os resultados do IDEB regulam a prática pedagógica docente e que a escola se organiza para alcançar bons índices na avaliação. Os excertos a seguir, oportunamente cotejados com as possibilidades teóricas até aqui elencadas, confirmam esta assertiva.

O IDEB refletiu de maneira que comecei a oferecer mais e mais desafios para os alunos e atividades, dessa forma, que começam a desenvolver as habilidades, as competências dos alunos desafiando-os a concentração e as habilidades. [Professora 3, grifo nosso].

Eles até são trabalhados, por exemplo, quinta série, antiga quinta série, a professora tralhava algumas coisas. Que nem agora a provinha Brasil a gente também trabalha, mas é um trabalho tipo preventivo, trabalha uma semana, uns quinze dias, mas depois não estão vinculados aos conteúdos. [Supervisora 1].

Realizamos muitos trabalhos escolares em sala de aula, desenvolvendo conteúdos importantes, visando não apenas a avaliação 2013, mas o conhecimento geral dos alunos. [Vice-diretora 1].

*As turmas trabalharam os conteúdos específicos cobrados em outros anos, bem como **provas dos outros anos para treinar este tipo de teste.*** [Supervisora 2, grifo nosso].

É que os alunos não sabiam muitas vezes nem preencher a prova, a gente via que o aluno até sabia fazer a questão, mas errava na hora de preencher o gabarito, a grade de respostas, então criou-se o simulado. [Coordenadora pedagógica 1].

*Para preparação também, e também alguns conteúdos que os professores escolheram de acordo com as provas mais ou menos, **imaginando os conteúdos das provas para trabalharem com os alunos meses antes das provas.*** [Diretora 3, grifo nosso].

*Em todas as turmas **foram trabalhadas as questões das provas, as habilidades que seriam cobradas, os professores trabalharam as questões e os conteúdos que iriam cair foram aprofundados.*** [Vice-diretora 2, grifo nosso].

A ênfase garantida nas falas à preparação oferecida pelos professores aos alunos, evidencia um processo onde as exigências trazidas pelas provas adquirem a centralidade nas escolhas curriculares. Tal conformação confirma a preocupação advindas das perspectivas teóricas trabalhadas por Foucault. Ao mesmo tempo, também evidenciam o percurso histórico da avaliação em larga escala no Brasil, onde a cultura avaliativa

robustece-se e pauta a construção das políticas educacionais e o trabalho escolar desenvolvido tanto na gestão quanto na prática pedagógica.

Os excertos que seguem, aliás, enfatizam ainda mais esta ponderação final referente à gestão e ao trabalho escolar, na medida em que relatam o percurso entre o recebimento das informações pelas equipes gestoras das escolas e a maneira como isso é repassado aos professores. A interferência destes elementos no trabalho docente e a preocupação com a melhoria dos resultados, sem que isso se vincule à proposta pedagógica da instituição, ao planejamento desenvolvido ou à correlação com os fatores contextuais vivenciados pela escola, reforça o caráter de preponderância que a avaliação externa assume em detrimento do trabalho escolar.

Os resultados são expostos no mural da escola e comentados com os professores em reunião. [Diretora 4].

Na reunião de coordenação, elas passaram pra nós os resultados que vieram para a escola e na reunião seguinte com os professores a gente passou os resultados, e aí dentro disso foi estudado [...] medidas de como melhorar esse IDEB cada vez mais. [Diretora 1].

Bom, como o resultado assim a partir de 2011 foi bom, a questão do quinto ano que eu trabalhei, acho que assim, continuar trabalhando assim nestas questões, explicar bem pra eles, pra eles na hora de fazerem a prova não se sentirem nervosos, porque até uma pessoa de fora que vem aplicar, então assim talvez eles se sintam um pouco mais nervosos, ansiosos, deixar eles bem tranquilos e trabalhar essas questões de múltipla escolha pra eles saberem como se faz. [Professora 1, grifo nosso].

Os resultados sempre são discutidos primeiramente na equipe diretiva depois juntamente com a supervisão e a orientação e depois no seguinte momento com o grupo de professores para daí depois passar para os alunos. Mas são discutidos em todos os segmentos. [Diretora 2].

Sempre se deve analisar. Não só a nota do IDEB, no contexto geral as práticas aplicadas e muitas vezes a própria colocação de conteúdos nas análises. A gente pode ver que tem como relacionar outros, ou mudar e tentar melhorar a própria grade curricular dos alunos. [Professora 5, grifo nosso].

Este conjunto de manifestações nos leva a inferir que as escolas se organizam em torno dessas avaliações, cuja cultura do desempenho faz com que os professores conduzam as práticas escolares a partir dos conteúdos e habilidades a serem averiguados nas avaliações nacionais. Dessa forma, eles se moldam, ajustam-se, subjetivam-se acerca dos jogos de verdade que delimitam certa forma de pensar e agir. Essas

subjetividades docentes vão sendo construídas com base nos saberes e poderes que normatizam, classificam, dispõem os indivíduos em particular, aplicando a si certas ações de autogoverno. Tais dispositivos regulam a população como um todo de acordo com os objetivos políticos do Estado.

As práticas sociais podem engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. (PAULA, 2005, p.83).

O IDEB (BRASIL, 2007) torna-se assim uma maneira de regular o trabalho no interior da escola na medida em que, para alcançar bons resultados, produz-se uma subjetividade docente que se molda a partir de prescrições avaliadas pelos índices, que, por sua vez, pode reverter em recursos financeiros e em reconhecimento. Dessa forma, a vigilância acontece externamente, por meio dos governantes, da comunidade, da mídia, que acabam monitorando as escolas. Mas também internamente, por um sistema de autorregulação do trabalho de cada professor, cuja prática bem pode se tornar o exemplo ou o modelo para as demais práticas da escola.

Conclusões

O que foi até aqui exposto nos permite tecer duas considerações. A primeira diz respeito ao fato de ser pertinente, num país de grandes diversidades como é o caso do Brasil, o questionamento acerca da produtividade da avaliação em larga escala de um ponto de vista curricular único que não atente a especificidades e potencialidades locais. Este, aliás, pode ser apontado como o principal dilema de um instrumento censitário, como o é a Prova Brasil. Os limites de uma avaliação em larga escala, nesse caso, esbarram na impossibilidade de atenção aos contextos locais de funcionamento das escolas, atuação dos professores e vivências trazidas pelos alunos. Conforme nos alerta Sousa (2003), é isso que configura a força do chamado Estado avaliador que, em detrimento do acompanhamento consensuado e do oferecimento das condições necessárias ao bom funcionamento, circunscreve a qualidade educacional a desempenhos quantitativos.

A segunda consideração decorre da primeira. A utilização dos dados apenas enfocando o caráter quantitativo se vincula ao perigo existente de transformar os instrumentos utilizados pela avaliação em larga escala em criadores de parâmetros curriculares para as escolas. Tais parâmetros passam a ser os únicos possíveis,

impedindo, assim, a emergência de outros conteúdos e outros modos de ensinar e aprender.

ABOUT EVALUATION – GOVERNMENT STRATEGY AND TEACHING SUBJECTIVIZATION PROCESSES

Abstract: *This essay is based on an investigation that is being carried out in a Southern Higher Education Institution and it is sponsored by the Education Observatory Government Program - INEP/CAPES. One of the activities of the investigation foretells that, through official documents and interviews with students and teachers, researchers understand the grade composition obtained by Elementary School Development Rate (IDEB) and its effect in a group of six regional schools. Based on theoretical support of Michel Foucault, this essay also aims to reconsider IDEB as a government strategy and how results affect subjectivization process in Elementary Education. The analysis of the research data - interviews with 11 teachers and managers of involved schools - showed that studies regarding IDEB seek to connect education to productivity and competitiveness of business sector whose goal is teaching result control through school work supervision.*

Key words: *Elementary education. IDEB. Subjectivization process. Large-scale assessment.*

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; REIS, A. T. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil. 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, 2013. **Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais.** Rio de Janeiro: Anped, 2013. v.1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Portal INEP. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Ideb – resultados e metas.** Brasília: INEP; MEC, 2007. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, set. 2002.

DÍAZ, E. **Michel Foucault: los metodos de subjetivación.** Buenos Aires: Almajanto, 1993.

HATTGE, M. D. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação.** 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FOUCAULT, M. **Sécurité, territoire, population**. Paris: Gallimard, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

GADELHA, S. S. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, mai./ago. 2009.

MARÍN, D. Natureza infantil e governamentalidade liberal. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v.11, n.1, p.5-13, jan./jun. 2011.

Ò, J. R. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, mai./ago. 2009.

PAULA, M. F. O poder, as resistências e a subjetividade em Michel Foucault. **Revistas Actas Freudianas**, Juiz de Fora, p.78-86, 2006.

PIZZI, L. C. V.; VIEIRA, I. S. As políticas de avaliação da educação no Brasil: a “Prova Brasil” e as implicações para o docente e o currículo. **Metis Mondí Educativis**, [S.l.], ano II, n.2, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245 - 260.

SOUSA, S. Z. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. In: COSTA, A. O.; MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004. p.173-202.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.175-190, jul. 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.11, n.1, p.5-13, jan./jun. 2011.