

Notas preliminares sobre as avaliações em larga escala e sua incidência sobre a subjetividade docente

JARBAS DAMETTO*

Resumo

Este ensaio visa problematizar a questão da avaliação educacional em larga escala e sua participação na construção da subjetividade do professor do Ensino Fundamental. Busca-se lançar entendimento e propor perspectivas sobre este ponto através da obra de Michel Foucault, tomando as avaliações amplas e padronizadas como um aparato disciplinar e bio-político com potencial subjetivante considerável, já que gera discursos, caracteriza, qualifica, dita parâmetros e prescreve metas e procedimentos sobre os sujeitos e instituições avaliadas. Considera-se aqui a avaliação, não enquanto um fenômeno menor ou paralelo à totalidade da prática educacional, mas como um ponto em torno do qual podem orbitar as diversas ações político-pedagógicas, realizadas dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Educação; Avaliação Educacional; Subjetividade.

Preliminary notes on large-scale assessments and their impact on the subjectivity teaching

Abstract

This essay aims to discuss the issue of large-scale educational assessment and its participation in the construction of subjectivity of the elementary school teacher. Search-understanding and propose perspectives on this point through the work of Michel Foucault, taking large and standardized assessments as a disciplinary apparatus and bio-político with considerable potential that already generates subjective, speeches, characterizes, qualifies, deliberate parameters and prescribes targets and procedures on the subject and institutions evaluated. It is here the evaluation, not while a minor phenomenon or parallel to the totality of educational practice, but as a point around which can orbit the various actions political-pedagogical, held inside and outside the classroom.

Key words: Education; Educational Assessment; Subjectivity.



* **JARBAS DAMETTO** é Psicólogo, Mestre e doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Professor da Faculdade Anglicana de Tapejara-RS.

Introdução

Tem-se como ponto consensual a idéia de que a avaliação é uma ferramenta imprescindível ao gestor da educação nos diversos níveis.

Qualquer compromisso com a qualidade educacional nas grandes redes públicas de ensino passa necessariamente por processos avaliativos, cujos métodos e análises assumem padrões quantitativos, gerando indicadores numéricos. Como apontam Dourado, Oliveira e Santos (2007),

A avaliação é importante para os governos; ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade. É importante também para a sociedade, pois a informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela (p.9).

A partir da década de 1990, a educação brasileira passou a ser alvo de políticas sistemáticas de avaliação em larga escala. Tal condição se impôs frente ao fato de que, no processo de universalização da educação básica, não houve um avanço qualitativo proporcional ao aumento da oferta de vagas, condição esta, que se repetiu no avanço quantitativo do ensino médio e superior. A proposta inicial dessas avaliações seria, então, gerar indicadores que pudessem ser instrumentais na gestão educacional rumo a padrões qualitativos superiores. Avaliações deste tipo não são efetivamente uma novidade, no entanto, em períodos anteriores, tais procedimentos não eram alvo de tantos



discursos, sua amplitude era menor, e não incidia sobre eles tamanha visibilidade.

Embora com intenções claras, e assumida consensualmente como de fundamental

importância para a gestão de grandes redes educacionais, cabe considerar que ninguém sai ileso de vivências sociais, como é o caso das avaliações, pois nelas nos constituímos e nos transformamos enquanto sujeitos no entorno social. Neste âmbito, a avaliação se apresenta como uma importante experiência psicológica e política, individual e coletiva, que influencia nossa auto-percepção, e determina nosso *status* dentro de uma sociedade, bem como a posição do indivíduo dentro de uma cadeia discursiva, enquanto sujeito falante, sujeito falado, e objeto de saberes e práticas extra-discursivas.

Este ensaio tem como objetivo lançar algumas perspectivas sobre a experiência subjetiva docente resultante de práticas de avaliação em larga escala, em especial as avaliações dirigidas às séries iniciais. A opção por este público, professores e professoras dos anos iniciais da educação básica, se dá frente à responsabilização a qual esses profissionais estão imersos diante de sua prática voltada a um público em franca formação enquanto educandos, supostamente, indivíduos ainda bastante dependentes da condução do docente para suas aquisições cognitivas. Trata-se de um momento de introdução na educação formal, perpassada pela figura do mestre.

Os números, conceitos e atributos gerados pela avaliação compõem aquilo que se sabe e aquilo que se fala sobre um sujeito, grupo ou instituição. Sendo sobre este processo, e mais especificamente, os efeitos de subjetivação que ele comporta, que se pretende aqui ponderar, tendo como foco a vivência pessoal e profissional dos professores, admitidos como figuras centrais na cena educacional.

Algumas leituras teóricas sobre a avaliação

Avaliar é um procedimento comum às instituições modernas submetidas à lógica disciplinar, sendo um componente imprescindível para a gestão das pessoas que ali se encontram. A avaliação individualiza – toma cada um como objeto de um saber e alvo do poder (FOUCAULT, 2006).

O poder disciplinar insere práticas na vida dos sujeitos: rotinas, exercícios, controle do tempo, hierarquias de saberes e habilidades. Trata-se de um poder que investe e faz visível o sujeito comum, condição que representou uma mudança radical na gestão do poder em comparação com a forma que o antecedeu, a Soberania, característica de períodos históricos anteriores à Modernidade. Deslocou-se o poder que incidia sobre um corpo possuído, para um corpo a ser investido, treinado, docilizado, sendo para esta empreitada que a escola moderna vem sendo solicitada desde sua ascensão (Idem).

O *exame* – em outros termos, a *avaliação* – é parte fundamental deste esquema político, pois determina os espaços e os procedimentos nos quais o indivíduo será envolvido, de acordo com seu estado atual constatado. Avalia-se, junto a uma instituição disciplinar como a escola, para extrair do sujeito um conhecimento íntimo, um

“diagnóstico”; para traduzir suas qualidades em um número facilmente interpretável, ou seja, para “mensurar”; também para dimensionar os efeitos da ação já exercida sobre o sujeito no processo disciplinar em andamento; e para estipular até onde o sujeito pode chegar, o que é válido investir nele, estabelecendo um “prognóstico” (FOUCAULT, 2006).

Deste modo, a avaliação arranja uma verdade sobre o sujeito, trata-se de uma técnica de construção e afirmação de discursos de verdade. Uma verdade que tem efeitos de subjetivação, imprime características, estabelece locais, limites e possibilidades sobre o sujeito, grupo ou instituição avaliada. Verdade esta, que não é exatamente uma fiel descrição dos fatos, mas sim as respostas a perguntas politicamente estabelecidas, uma verdade arquitetada de acordo com discursos já aceitos, no caso, discursos familiares ao âmbito educacional.

No entanto, a avaliação em larga escala não comporta elementos somente disciplinares: suas ferramentas são disciplinares, mas o tratamento de suas constatações remete a outra prática de gestão do poder, característico das práticas governamentais amplas desenvolvidas no contexto do liberalismo, que tomam a população em sua existência biológica e cotidiana como alvo: a *biopolítica*.

A biopolítica, cuja emergência se deu no século XVIII, tornando-se um componente importante da racionalidade governamental principalmente a partir do século XIX, visa gerenciar a sociedade de acordo com regularidades amplas – taxas de natalidade, mortalidade, expectativa de vida, desenvolvimento sócio-econômico, e, como esta análise propõe, desenvolvimento educacional. Suas análises, que geram campos de saber e

intervenção, se estabelecem dentro de uma lógica economicista, recebendo tratamento estatístico. Dados acabam sendo traduzidos em políticas públicas e medidas governamentais nas mais diversas áreas, cujo objetivo último é aumentar o poder do Estado, não em termos de expansão, mas de eficiência (FOUCAULT, 2008). Não raras vezes, se coloca a educação como um “gargalo” para o desenvolvimento em nosso país, de modo que, a adequada gestão desta variável visando ampliar e qualificar o ensino, e consequentemente, “qualificar a mão-de-obra”, é uma questão premente para o desenvolvimento nacional.

Em uma leitura prévia, pode-se perceber que as avaliações educacionais em larga escala agrupam características de procedimentos disciplinares e biopolíticos, partindo da análise do indivíduo enquanto átomo da análise, indo até números representativos de toda uma população. Características disciplinares, ao abordar a cada sujeito individualmente, extraindo-lhe uma informação por meio do exame, técnica bastante familiar as escolas modernas, bem como gerando a possibilidade de um controle panóptico sobre toda uma rede de ensino. E características biopolíticas, ao tratar estatisticamente a totalidade desses dados, gerando um campo de saber que viabiliza a projeção de metas e intervenções amplas que se vinculam a projetos estatais maiores.

De qualquer modo, a disciplina e a biopolítica são duas técnicas de gestão do poder características das sociedades modernas, e participantes da constituição do sujeito na realidade ocidental dos últimos séculos. Por esses meios, indivíduos e populações, respectivamente, se constituem enquanto objetos do discurso, sendo a forma como tais dimensões passam a

existir para a ciência e para a política, para o saber e para o poder, moldando as subjetividades aí envolvidas.

Sobre os objetos e sujeitos da avaliação

Ao nos perguntarmos qual é o “objeto” de uma avaliação em larga escala, teremos possivelmente o “ensino” ou “a educação” enquanto respostas óbvias diante de tal questão, todavia, estes objetos não são passíveis de avaliação, senão indiretamente, em conjunto com diversos outros objetos e variáveis. Em última análise, o que se avalia são indivíduos, grupos e populações envolvidas no processo educacional pesquisado, e sua análise sempre trabalha com comparações entre os sujeitos avaliados, e um sujeito anônimo, o “sujeito médio” ou “ideal”.

Psicologicamente, percebe-se que a experiência de avaliação comporta sentimentos diversos, que se relacionam tanto à circunstância, quanto às vivências prévias e imaginárias do participante. Pode ser uma experiência angustiante ou motivadora, tanto em termos individuais quanto coletivos: angustiante, frente à sensação de ameaça, aniquilamento, invasão ou humilhação que a circunstância pode oferecer; e motivadora, quando se vincula a idéia de meta ou desafio, como parte de uma busca voluntária pelo crescimento. No entanto, mesmo nesta segunda hipótese, a angústia se faz presente, assumindo semblantes paranoides, já que toda avaliação implica sempre em “ser observado” em profundidade.

Já em termos subjetivos, relativos aos efeitos constitutivos do sujeito, nota-se que a experiência de avaliação acarreta efeitos de qualificação ou desqualificação, que determinam o posicionamento de indivíduos e grupos

dento das instituições e da sociedade em geral, de modo que a avaliação comporta uma importante função política, de acesso e restrição, ou seja, determinação e distribuição de lugares, poderes e acesso aos saberes nas sociedades modernas, esta última função, compartilhada com os sistemas educacionais como um todo (FOUCAULT, 2002).

Por este ângulo, nota-se que seus resultados, as “verdades” produzidas por tais processos, repercutem em diversas esferas atingindo também a origem das informações, *os sujeitos avaliados*. Seus usos e leituras acabam indo muito além da construção de estratégias educacionais. Reflexo disso são as polêmicas envolvidas nas diversas avaliações educacionais em larga escala promovidas no Brasil nas últimas duas décadas, circunstâncias que geram debates, conflitos de opinião, além de franca resistência ao processo avaliativo, conflitos que remetem as implicações éticas de qualquer avaliação.

Pressupõe-se aqui, que toda avaliação educacional em larga escala é uma avaliação indireta acerca do trabalho docente, já que não se analisa propriamente a sua ação, mas seus efeitos, mediados pela vivência de aprendizagem dos alunos. Tal pressuposto não é aqui assumido ao acaso, mas sim pelo fato de que, ante aos sucessos ou fracassos, entenda-se frente a bons ou maus índices de desenvolvimento educacional gerados pelas avaliações, tem-se o professor como personagem para qual se voltam a maioria dos discursos, via de regra, discursos que trazem em si uma individualização da problemática através de grosseira simplificação: *é o trabalho do professor que obteve êxito ou fracassou*.

Nas avaliações da Educação Básica, o professor é posto como alvo da análise, muito mais que qualquer outro ponto, já que, para o senso comum, e logo, para a “opinião pública”, é ele o grande responsável pelos resultados de seus alunos e sua instituição, sendo menos consideradas dimensões como modalidades de gestão, infra-estrutura, disponibilidade de material, aspectos políticos, dentre outros. Esta realidade foi constatada pelo relatório da “*Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*”, publicada pelo Inep em 2005, que apontou que,

(...) é o professor que está no centro da atenção dos pais dos alunos. É dele a responsabilidade direta pela qualidade do ensino, pela disciplina na sala de aula, pela motivação dos alunos e pelo sucesso ou fracasso escolar, segundo a percepção geral dos pais. (...) Para a maioria dos entrevistados, o professor competente e dedicado, contando com o apoio da escola, é capaz de despertar a motivação mesmo em crianças que têm dificuldades (BRASIL, 2005, p.6-7).

Nota-se que os impactos de qualquer avaliação podem extrapolar os limites de sua intenção original. O “dado objetivo” que ela produz desdobra-se em uma multiplicidade de “verdades”, interpretadas de acordo com outros pontos de vista. Um dos desdobramentos da avaliação mais notável é a inserção de seus resultados dentro de uma perspectiva mercadológica / competitiva, pautada por uma lógica performática, principalmente quando veiculada midiaticamente:

A mídia também potencializa o caráter de performatividade das avaliações de larga escala, no contexto do Estado avaliador, na

medida em que torna público e, portanto, relevante, os índices e indicadores de escolas e sistemas de ensino, focalizando a competição e o desempenho como parâmetros de qualidade.

Há, por fim, um discurso patente que envolve a superação, o desafio, o altruísmo, e a meritocracia como forma de obter resultados desejáveis nas avaliações de larga escala, valorizando de sobremaneira os resultados conquistados em nível individual como elementos exemplares da postura que será necessária para vencer no Estado avaliador através dos critérios da performatividade (ESQUINSANI, 2010, p.137).

Como aponta Ball (2005), tal condição de performatividade decorre da “(...) construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (p. 544). Sendo este fenômeno intimamente vinculado à transposição de parâmetros administrativos da esfera privada, aos órgãos públicos como as escolas, fenômeno denominado *gerencialismo*, observado mundialmente e atribuído ao ideário neoliberal. Segundo o autor, este modo de gerir o poder nas instituições, acaba por “incutir performatividade na alma do trabalhador” (p.545), produzindo efeitos subjetivos consideráveis.

Considerando a questão das avaliações em larga escala em Educação, em estudos realizados no Reino Unido, Ball (2005) considera que “a prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os professores são ‘pensados’

e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (p.548).

Embora a comparação ou estabelecimento de um *ranking* não seja a intensão explícita das avaliações dirigidas à Educação Básica brasileira, não raras vezes, isso efetivamente ocorre, seja em comparações informais, seja em releituras midiáticas sobre o tema, gerando a tensão política e emocional típica de estados de concorrência. O princípio da transparência, desejável nas democracias, acaba por ser subvertido, restando dele um espetaculoso efeito de visibilidade, que contempla um resultado final determinado pela análise arbitrária de alguns poucos indicadores, e não o processo educacional como um todo.

O número resultante da avaliação, como por exemplo, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, se torna o objeto visível gerador de discursos. Seu número, seus gráficos, suas comparações e metas, quando expostas de modo direto e acrítico, ou quando inseridos em um discurso politicamente enviesado, permitem rápidas conclusões sobre as instituições avaliadas e sobre as pessoas que ali estudam ou trabalham. Quanto aos efeitos diretos sobre os sujeitos inseridos no contexto educacional avaliado, considera-se que:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos,

com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (BALL, 2005, p.546-7).

Observa-se que a avaliação em larga escala se apresenta na realidade nacional, após a década de 1990, como um novo aparato de poder, que prioriza o controle sobre uma prática profissional, muito mais que sobre o desempenho discente. Trata-se de uma inserção de novos dispositivos disciplinares, prática que vem sendo empreendida em vários países, que proporciona novas possibilidades de controle da ação dos sujeitos e ajustamento de suas subjetividades. Conforme Ball (2002), “(...) as tecnologias têm seu papel em ‘caracterizar-nos’ de forma diferente do que éramos, fornecendo novos modos de descrição para o que fazemos e novas possibilidades de ação” (p.7).

A subjetividade docente como campo para investigação:

Não se pretende neste breve escrito “assumir a causa do sujeito”, fazer uma militância em prol de um indivíduo supostamente oprimido pelas políticas de avaliação, mas sim analisar a questão, *propondo perspectivas sobre que acontece na dimensão do sujeito em contato com a avaliação*, tomando-o como participante de um arranjo político, no entanto, não necessariamente uma participação voluntária ou consensual.

Ouvir os professores da educação básica, fazendo com que suas vozes ecoem em paralelo com as informações oficiais e extra-oficiais sobre avaliação¹,

seria propor a emergência de discursos até então subalternos, que, paradoxalmente, são os discursos gerados por aqueles que atuam no local em que as coisas efetivamente acontecem. Sobre esses discursos, não se esperaria a constatação de uma “outra verdade” sobre a avaliação em larga escala, mas sim analisar a incidência dos discursos e das ações de avaliação amplamente praticadas, nas locuções do professor, no relato de suas práticas, enfim, na sua existência enquanto sujeito.

Cabe investigar em profundidade como esta condição incide sobre a experiência pessoal e profissional do professor, e até que ponto sua prática, enquanto atividade cotidiana, sofre interferências de avaliações em larga escala, tanto relativa a sua aplicação, as suas constatações, quanto a publicação de seus resultados, em outras palavras, averiguar se a atividade docente de sala de aula tem de algum modo “se adaptado” a avaliação com fins de obter maior potencial performático, considerando que “a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (BALL, 2005, p.550).

E com isso, também, cabe considerar se, de fato, se avalia a educação ou o ensino em seu estado “natural”, ou se tais avaliações estão inquirindo indivíduos preparados para dar a elas as respostas que elas esperam, ou seja, investigar até que ponto, a educação formal pode estar sendo subvertida em

¹ Dentro da problemática proposta, levando em consideração a realidade nacional, o local institucional através do qual o sujeito falante recebe o direito a enunciar a verdade (FOUCAULT, 2005) é, por excelência, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, órgão designado para a construção e aplicação de avaliações em larga escala. Nesta problemática também cabe considerar as “releituras” dos discursos oficiais, realizadas pela mídia e tomados como verdadeiros pela população em geral.

“treinamento para avaliação”, visando responder à demanda por melhores indicadores de desenvolvimento educacional.

Considerações finais

Este ensaio atenta para possibilidade de reorganização do sujeito frente a novas práticas subjetivantes empreendidas na atualidade (ou frente a antigas práticas reconfiguradas em um novo cenário político-educacional?). Cabe considerar que averiguar os efeitos subjetivos de avaliação na vivência subjetiva do professor, não significa pontuar somente sua experiência, pois, enquanto agente primordial da escola, e efetivamente, enquanto agente disciplinador, que opera, também ele, poderes e saberes com efeitos de subjetivação, considera-se que o que sobre ele incide, necessariamente repercute sobre a experiência do aluno, sobre sua condição de sujeito, logo, sobre aquilo que “se produz” em uma escola.

Cabe visualizar como esta trama do poder enreda o sujeito em sua existência política – em seus posicionamentos, sua auto-percepção, sua ética, suas escolhas na prática docente, averiguando o modo como a avaliação em larga escala está, ou não, participando da constituição do professor brasileiro na atualidade.

Analisar o modo como o professor articula, rivaliza ou se apropria de discursos acerca da avaliação e de seus resultados pode revelar atos de sujeição e resistência ao processo avaliativo, bem como sua inclusão ou negação, enquanto verdade a ser considerada na prática docente cotidiana. Como o docente acolhe, compartilha opiniões ou contraria os discursos “oficiais” e do senso comum acerca desses processos

avaliativos, discursos esses, veiculados através dos mais diversos meios? Tal questão pode revelar, para além do que se processa no âmbito subjetivo docente, também os rumos pelos quais se dirige a educação atual.

Referências

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de Educação**. n.15.v.2., Minho, 2002. p.3-23. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>, Acesso em 10 mai. 2012.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v.35 n.126. São Paulo set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais**. 2005. 20p. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 01 abr 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A.; **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília, INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>, Acesso em: 10 abr 2012.

ESQUINSANI, Rosimar S.S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>, Acesso em 04 mai. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Vigiar e punir**. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.