

As avaliações em larga escala como dispositivo do poder disciplinar e da biopolítica

Large-scale evaluations as a biopolitical and disciplinary power device

Sirley Lizott Tedeschi

Professora doutora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

tedeschils@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-4557-8282>

Ruth Pavan

Professora doutora na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
ruth@ucdb.br - <http://orcid.org/0000-0001-8979-1125>

Recebido em 19 de novembro de 2019

Aprovado em 25 de maio de 2020

Publicado em 10 de agosto de 2020

RESUMO

Neste artigo, discutimos as avaliações em larga escala. A análise é fruto de pesquisa realizada por meio de entrevista semiestruturada com professores/as que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para a análise dos enunciados dos/as professores/as, aproximamo-nos dos estudos pós-estruturalistas. Problematizamos, em um primeiro momento, as avaliações em larga escala e a pretensão de se colocarem como uma das “verdades” da educação na atualidade e de medirem a “qualidade” da educação. Em um segundo momento, mostramos as avaliações em larga escala como um dispositivo do poder disciplinar e da biopolítica. Ao adotarem procedimentos do poder disciplinar e da biopolítica para o controle e normalização dos sujeitos escolares, essas avaliações forçam uma padronização curricular e deparam-se com movimentos de resistência de professores/as e alunos/as, que potencializam outros modos de pensar a avaliação, o currículo e os processos educacionais no contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; Currículo; Poder.

ABSTRACT

In this paper, we address large-scale evaluations. This analysis has stemmed from a research involving a semi-structured interview with 6th-9th grade teachers of a public state school with high Basic Education Development Index (IDEB). In order to analyze the teachers' statements, we resorted to post-structuralist studies. Firstly, we problematize the large-scale evaluations and their pretension of both being assumed

as one of the current education “truths” and measuring the education “quality”. Secondly, we show the large-scale evaluations as a disciplinary and biopolitical power device. By adopting procedures of disciplinary power and biopolitics for controlling and normalizing the school subjects, these evaluations have forced the curriculum standardization and faced teachers and students’ resistance movements, which potentialize other ways of thinking about evaluation, curriculum and educational processes in the school context.

Keywords: Large-scale evaluation; Curriculum; Power.

Introdução

A escola estadual na qual foi aplicada a pesquisa desenvolvida no presente artigo oferece o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e está localizada na Região Centro-Oeste do país. Em 2011, 2013 e 2015, ficou entre os primeiros lugares nos *rankings* de seu estado, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse fato trouxe muito contentamento, tanto da direção da escola e da coordenação pedagógica, quanto dos/as professores/as e dos pais. Os/as professores/as sugeriram fazer uma faixa para ser colocada na frente da escola, com o intuito de divulgar para a comunidade a “qualidade da educação” da instituição. Sugeriram, inclusive, que todos/as os/as professores/as deveriam ser premiados/as; afinal, estavam merecendo. Foram entrevistados/as nove professores/as dessa escola que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que atuam nas diversas áreas de conhecimento. Porém, faremos alusão somente aos enunciados de seis professores/as pois os enunciados dos/das três professores/as não citados/as estão contemplados nos enunciados citados; para preservar o anonimato, utilizaremos nomes fictícios sempre que nos referirmos a eles/as e não indicaremos o índice, nem o lugar na classificação.

Com Traversini (2013), pensamos que tensionar esse modelo de avaliação e os índices produzidos em um contexto em que, de certa forma, o empenho da escola e dos/as professores/as ainda é no sentido de atingi-los parece ser inoportuno ou impróprio.

Neste artigo, aproximamo-nos dos estudos pós-estruturalistas e analisamos enunciados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com professores/as de

diversas áreas do conhecimento que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual com alto IDEB. Problematizamos, em um primeiro momento, as avaliações em larga escala e a pretensão de colocarem-se como uma das “verdades” da educação na atualidade e de medirem a “qualidade” da educação. Em um segundo momento, mostramos as avaliações em larga escala como um dispositivo do poder disciplinar e da biopolítica. Ao adotarem procedimentos do poder disciplinar e da biopolítica para o controle e normalização dos sujeitos escolares, essas avaliações forçam uma padronização curricular e deparam-se com movimentos de resistência de professores/as e alunos/as a esses mecanismos de poder. Os movimentos de resistência que os/as professores/as e aluno/as colocam em ação na escola potencializam outros modos de pensar a avaliação, o currículo e os processos educacionais no contexto escolar.

É preciso pensar além daquilo que é dado, ou: problematizando as avaliações em larga escala

Iniciamos o item citando alguns enunciados de professores/as entrevistados/as. A professora Verônica, ao referir-se à avaliação em larga escala, diz que é *“uma avaliação muito boa; os professores fazem um trabalho muito bonito”*. Ela afirma: *“a escola tem toda uma preocupação, e a gente se preocupa também. Se o índice abaixa, aí a preocupação aumenta. Nós não podemos deixar que esse índice caia, nós temos que estar sempre elevando”*. O professor Pedro diz que o fato de a escola ter obtido alto IDEB é um incentivo para os/as professores/as: *“eles sentem que o trabalho deles está tendo resultado, então, parece que também tem um retorno gratificante para o professor. Então, acho positivo, nada de negativo”*.

Os enunciados desse professor e dessa professora mostram que é muito difícil pensar além daquilo que é dado. Sobretudo, “quando isso é visto como fruto de um desejo compartilhado pelo qual se lutou lado a lado contra tudo o que se opunha a sua realização” (LARA, 2003, p. 11). Por isso, um dos motivos pelos quais nos parece intempestivo problematizar as avaliações em larga escala no espaço da escola onde desenvolvemos a pesquisa é que elas, de certa forma, se colocam como algo dado, ou seja, como uma das “verdades” da educação. Como se percebe nas manifestações

dos/as professores/as, naturalizou-se a ideia de que, por meio dessas avaliações e dos índices que elas produzem, é possível medir a “qualidade” da educação. Pensamos ser apropriado iniciarmos esta análise problematizando o próprio conceito de verdade, bem como o que significa “qualidade da educação” no contexto das avaliações em larga escala.

Deleuze (2018), na obra *Nietzsche e a Filosofia*, diz que construímos uma imagem de pensamento no ocidente que ele denomina de dogmática. De acordo com essa imagem de pensamento, o pensador quer e deseja muito o verdadeiro; o pensamento possui formalmente o verdadeiro; o pensar é entendido como o exercício natural de uma faculdade e, por isso, basta pensar para “pensar verdadeiramente”. O autor ainda diz que, conforme essa imagem dogmática de pensamento, somos desviados/as do verdadeiro por forças estranhas ao pensamento – as influências exteriores, as zonas obscuras, corpo e paixões que agem sobre o pensamento, na tentativa de desviá-lo de seu objetivo, de sua vocação natural. “Por não sermos apenas seres pensantes, caímos no erro, tomamos o falso pelo verdadeiro” (DELEUZE, 2018, p. 133). Finalmente, aponta Deleuze (2018), essa imagem dogmática de pensamento nos diz que é suficiente um método para pensar bem, pensar verdadeiramente. O método, nesse sentido, “é um artifício pelo qual reencontramos a natureza, aderimos a essa natureza e conjuramos o efeito das forças estranhas que a alteram e nos distraem” (DELEUZE, 2018, p. 133).

Essa representação universal do pensamento, destacada pelo filósofo francês, em que pensamento e verdade se encontram profundamente relacionados, pressupõe que o pensador possui, previamente, uma “boa vontade” de conhecer as coisas, uma propensão a buscar o verdadeiro, o que lhe garantiria um exercício natural do pensamento.

O autor destaca que o mais curioso dessa imagem de pensamento é a forma como a verdade é concebida como universal e abstrata. Em nenhum momento, são feitas referências ao jogo de forças que criam o pensamento, ou seja, em nenhum momento, se relaciona o verdadeiro com o que ele pressupõe. Contrapondo-se a essa imagem de pensamento, Deleuze (2018) salienta:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435702>

[...] não há verdade que, antes de ser uma verdade, não seja a efetivação de um sentido ou a realização de um valor. A verdade como conceito é totalmente indeterminada. Tudo depende do valor e do sentido do que pensamos. Temos sempre as verdades que merecemos em função do sentido daquilo que concebemos, do valor daquilo em que acreditamos. [...] A verdade de um pensamento deve ser interpretada e avaliada segundo as forças ou a potência que o determinam a pensar, e a pensar isso de preferência àquilo (DELEUZE, 2018, p. 134).

Se a verdade de alguma coisa, conforme Deleuze (2018), tem a ver com o sentido – entendido como a relação dessa coisa com a força que se apodera dela – e tem a ver com valor – entendido como a hierarquia das forças que se expressam na coisa –, então, a verdade não é “uma criatura bonachona e que gosta de suas comodidades, que dá sem cessar a todos os poderes estabelecidos a segurança de que jamais causará a alguém o menor embaraço, pois, afinal de contas, ela é apenas a ciência pura” (DELEUZE, 2018, p.134). O autor diz que devemos sempre perguntar que forças se escondem no pensamento daquela verdade, ou seja, perguntar sempre qual é o sentido e qual é o valor da verdade.

Se a imagem dogmática do pensamento – que, conforme Machado (2009), é ortodoxa, metafísica, moral, transcendente – empenha-se em ocultar o jogo de forças, ou seja, o sentido e o valor das políticas de avaliação em larga escala, teóricos como Esteban (2008; 2012; 2014), Silva (2007), Pacheco e Marques (2014) e Hypólito e Ivo (2013) aproximam-se de um pensamento sem imagem, que Machado (2009) caracteriza como um espaço pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, imanente, e empenham-se em entender esse jogo tornando visíveis tais forças. Pensamos com Deleuze (2018) que a tarefa da filosofia e, neste caso, também da educação consiste em “incomodar a besteira, faz[er] da besteira algo vergonhoso” (DELEUZE, 2018, p. 136).

Aquilo que o filósofo francês denomina de besteira não consiste em um equívoco, ilusão, erro, distração, mas em algo que circula no contexto escolar e restringe/dificulta as conexões de professores/as e alunos/as por instaurar uma imagem dogmática de pensamento e nela se sustentar, como parecem ser as relações de poder das políticas de avaliação nacional. Por isso, ao analisar o formato que as avaliações em larga escala assumiram no país, Esteban (2014) questiona a qualidade pretendida e a proposta pedagógica anunciada em um procedimento tão redutor. A

autora destaca que o sistema avaliativo em vigor, baseado na realização de provas padronizadas e na produção de *rankings*, produz uniformizações e simplificações, isto é, produz processos educativos homogeneizantes para uma sociedade pluricultural. Por isso a (im)possibilidade, para Esteban (2014), de a escola pública ter esse processo de avaliação como referência para suas práticas pedagógicas cotidianas.

Esteban (2008) ainda evidencia que essas avaliações, cujo discurso tem como tema central a qualidade da educação, representam um retorno aos padrões rígidos definidos pela avaliação quantitativa. A qualidade da educação, neste caso, “será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles” (ESTEBAN, 2008, p. 10). Para a autora, nesse modelo de avaliação, as aprendizagens e os conhecimentos são interpretados como competências, expressas em indicadores – dados, gráficos, mapas. Trata-se de reduzir aprendizagens e conhecimentos em fragmentos quantificáveis, fazendo dessas avaliações uma expressão reduzida e redutora dos processos pedagógicos e dos sujeitos.

Ao valorizarem a homogeneidade dos processos de escolarização e, portanto, dos percursos e resultados, as avaliações em larga escala forçam uma uniformização dos conteúdos escolares, dos materiais pedagógicos, dos procedimentos didáticos e dos resultados esperados, de forma a oferecer e a exigir de todos/as o mesmo. Ao seguirem um modelo padronizado, estimulam uma centralização nas definições das atividades pedagógicas, constituindo-se como um dispositivo de homogeneização curricular que desconsidera os contextos específicos onde as escolas, os/as professores/as e os/as alunos/as se constituem. Pode-se dizer que essas avaliações debilitam e descontextualizam a escola, professores/as e alunos/as, na medida em que desvalorizam suas experiências sociais e culturais, assim como suas dinâmicas de ensinar e aprender.

Silva (2007) diz que o currículo “é lugar, espaço, território [...], é relação de poder [...], é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2007, p. 150); diz, ainda, que nossa identidade é forjada no currículo. Em relação ao currículo escolar, Pavan (2013) destaca que ele sempre esteve implicado na construção das identidades e diferenças

e que “historicamente legitima as identidades hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais) e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes” (PAVAN, 2013, p. 104). Ao assumirem o ponto de vista hegemônico como o único legítimo, essas avaliações afetam diretamente as propostas curriculares e os processos de subjetivação dos/as alunos/as, pois não reconhecem as trajetórias de aprendizagem dos/as estudantes, suas produções, criações; não reconhecem seus projetos de vida e seus conhecimentos como válidos. Não por acaso, diz Pelbart (2013), é fácil constatar, na sociedade atual, o “predomínio do modelo de classe média, propagado como um imperativo político, econômico, cultural, subjetivo, e a miséria gritante que o caracteriza, misto de gregriedade, blindagem sensorial, rebaixamento intensivo, depauperação vital” (PELBART, 2013, p.403).

A propagação, por meio das políticas de avaliação nacional, entre outras, de uma tal forma de vida genérica, baseada no padrão majoritário, invisibiliza as disparidades socioeconômicas e as diferenças culturais. Então, pretender que as escolas garantam a uniformidade requerida, por meio dessas avaliações, em contextos de grandes desigualdades socioeconômicas e diferenças culturais, parece-nos uma tentativa de desenvolver processos escolares de desqualificação e subalternização de culturas que diferem da hegemônica. Por isso, pensamos com Esteban (2012) que a avaliação é uma atividade social e envolta na dinâmica cultural e que seu sentido não pode ser estabelecido fora da cultura dos sujeitos. Uma avaliação que dificulta a expressão das diversas vozes e culturas constitui-se, para a autora, em uma prática que subalterniza, pois seleciona e determina o que deve ser aceito e ensinado na escola. Nesse sentido, a avaliação em larga escala rompe os vínculos com as questões sociais e culturais, caracterizando-se “como descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas estandardizadas” (ESTEBAN, 2012, p. 578). As propostas curriculares passam a ser definidas, em muitos casos, tomando por base os conteúdos cobrados nos exames anteriores. Assim, as atividades de ensino voltam-se especialmente para aqueles conteúdos que serão verificados nas provas e priorizam a preparação dos/as alunos/as para os testes padronizados.

A esse respeito, o professor Pedro diz que, na escola investigada, existe uma cobrança maior dos conteúdos do que em outras escolas onde ele já trabalhou: *“agora, a cobrança do nosso conteúdo mesmo, fazer o que está ali, fazer acontecer mesmo, se está faltando alguma coisa, ver o que está faltando, [...] eu vejo isso mais forte do que em outras escolas estaduais”*. Do mesmo modo, o professor Paulo mostra a preocupação da escola em fazer com que os/as professores/as trabalhem todos os conteúdos que o referencial curricular do Estado estabelece para um melhor desempenho nas avaliações externas e sente-se descontente ao afirmar que, ao mesmo tempo, é *“só um referencial, é obrigação, você tem que fazer o que está escrito lá”*.

A partir do que dizem os professores Pedro e Paulo, podemos pensar que os modelos de avaliação em larga escala são tomados nessa escola, em muitos casos, como parâmetro para definir as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares. Pacheco e Marques (2014) mostram que *“os manuais escolares de matemática em vigor contêm, como propostas de exercícios, as questões que saíram em exames nacionais [...] de anos anteriores, além de proporem, com muita frequência, questões tipo-exame”* (PACHECO; MARQUES, 2014, p. 108). Do mesmo modo, a professora Isabel diz que os/as professores/as já estão *“empenhados em ver as provas anteriores para trabalhar com os alunos [...] para que os anos seguintes mantenham ou até aumentem esses índices”*. Com base nisso, podemos dizer, com Hypólito e Ivo (2013), que os sistemas de avaliação externa:

[...] funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, [...], as avaliações padronizadas assumem o caráter de prescrição curricular. [...] as avaliações padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários (HYPÓLITO; IVO, 2013, p. 382).

Com isso, pensam Hypólito e Ivo (2013), fica comprometida a ideia de um currículo que atenda às singularidades e aos ritmos diferentes de cada aluno/a, pois esse modelo de avaliação parte do pressuposto de que todos/as os/as alunos/as são os/as mesmos/as e possuem iguais condições de aprendizagem. Nesse caso, as singularidades dos/as alunos/as, assim como os distintos contextos culturais e sociais, são desconsideradas. Ao desconsiderarem que a aprendizagem não se limita ao

indivíduo/aluno/a, mas tem a ver com o contexto e as dinâmicas culturais, as avaliações nacionais atuam “em consonância ao processo social de silenciamento dos sujeitos, saberes e culturas periféricos, ofuscando os processos de negação da liberdade através da inferiorização e desumanização dos grupos que diferem da norma” (ESTEBAN, 2012, p. 584). Afinal, essas avaliações restringem-se a processos de verificação, mensuração e classificação, tornando-se um ato externo à relação pedagógica e às dinâmicas culturais.

Em certa medida, as avaliações em larga escala reforçam uma das metas da escola moderna e, também contemporânea de ensinar somente os conhecimentos da cultura hegemônica a todos/as, da mesma forma e ao mesmo tempo, visando à homogeneização dos processos de subjetivação por meio de um ensino universalizado. Esteban (2012) diz que a escola que se anuncia para “todos”, que tem a pretensão de fazer com que todos/as aprendam as mesmas coisas e do mesmo jeito – como é o caso da escola onde desenvolvemos a pesquisa –, se enquadra na epistemologia moderna eurocêntrica, e sua hegemonia só se torna possível porque desenvolve processos que colocam à margem todas as culturas que se constituem a partir de outras bases epistemológicas. Nesse sentido, “o processo de escolarização atua como um dos dispositivos da colonialidade do saber, inserindo na dinâmica da sala de aula processos de desqualificação de muitos dos conhecimentos trazidos a ela pelas classes populares” (ESTEBAN, 2012, p. 124). Nesse sentido, a ideia de educar a “todos” envolve processos de inclusão por homogeneização ou, o que equivale a dizer o mesmo, envolve variados processos de exclusão de alunos/as que se distanciam tanto socialmente quanto culturalmente do modelo valorizado. Por essas razões, ainda que seja difícil, cada vez mais torna-se imperativo pensar além daquilo que é dado quando se problematizam as avaliações em larga escala. Importa pensar “numa direção diferente de boa parte dessas linguagens apocalípticas, ou heroicas, ou hipertrágicas, ou redentoras, ou salvacionistas, ou benéficas, que configuram uma significativa parte do relato pedagógico contemporâneo” (SKLIAR, 2014, p. 224). Nossa pesquisa mostra que na escola há indícios de que circulam pensamentos além do que é dado. Há resistência em relação às avaliações em larga escala.

As avaliações em larga escala – entre poder e resistência

Historicamente, o outro da educação, para Skliar (2003), foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Contudo, o autor ressalta que “as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre” (SKLIAR, 2003, p. 27). Para esse fim, as avaliações em larga escala muito contribuem, pois se orientam pela lógica do controle e tendem a excluir os próprios sujeitos dos processos de avaliação. Nessa lógica, os sujeitos avaliados “têm quase sempre um estatuto epistemológico, pedagógico e ético de um ‘objeto’ extrínseco ao sujeito avaliador e à avaliação propriamente dita” (MACHADO, 2013, p. 23), e é esse pressuposto que torna possível reduzir o juízo avaliativo a uma mera “medida”.

A análise que Foucault (1996) faz da técnica do exame, em sua obra *Vigiar e Punir*, ajuda-nos a compreender as avaliações nacionais como um dispositivo do poder disciplinar. Segundo o autor, o exame “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1996, p. 164) cada individualidade. Avalia-se uma instituição disciplinar – no caso, a escola – para extrair de todos/as os/as alunos/as um conhecimento com a finalidade de produzir diagnósticos; com a finalidade de traduzir esse conhecimento em números, que serão interpretados, qualificando ou desqualificando conhecimentos, sujeitos e instituições; para estipular até onde determinado/a aluno/a pode chegar e o que é válido nele/a investir, tendo em vista produzir prognósticos. Desse modo, pelas avaliações, constrói-se uma verdade sobre os sujeitos/alunos/as, e essa verdade tem efeitos de subjetivação, pois imprime características, aponta limites e diz sobre as possibilidades de cada individualidade. Por isso, Esteban (2012) afirma que a técnica do exame – ou as avaliações nacionais – se constitui “pela relação hierárquica que dá visibilidade, vigia e sanciona os sujeitos para normalizá-los, submetê-los e direcionar seu comportamento e seu rendimento de acordo com as demandas do modelo hegemônico de sociedade” (ESTEBAN, 2012, p. 579).

Porém, as avaliações em larga escala não comportam somente elementos disciplinares. Embora a avaliação seja uma técnica disciplinar aplicada sobre cada aluno/a na sua particularidade, os resultados produzidos, ao receberem tratamentos estatísticos, entram no campo da biopolítica, pois passam a influenciar as políticas educacionais e a ter efeito sobre as populações – como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Há de se lembrar que o surgimento da biopolítica não significa o fim do poder disciplinar ou a substituição desse por uma forma mais refinada de exercício de poder. Trata-se de poderes que se integram, o que possibilita afetar ao mesmo tempo os indivíduos pelo poder disciplinar (alunos/as avaliados/as) e a população pela biopolítica (políticas educacionais).

Foucault (1999; 1988) utiliza o conceito de biopolítica na obra *Em defesa da sociedade* e no volume I da *História da sexualidade* para explicar o surgimento, no final do século XVIII e início do século XIX, de um poder disciplinador e normalizador que vai além da disciplina sobre corpos individuais. Essa forma de poder concentrava-se na figura do Estado, e seu exercício dava-se ao modo de política estatal, com pretensões de administrar e governar¹ a vida e o corpo das populações. Ao analisar os dispositivos de produção da sexualidade, Foucault (1988) percebe que o sexo, a vida, se tornou o foco de atenção e da atuação de um poder normalizador cujo objetivo não se limitava a regular comportamentos individualizados, mas pretendia normalizar as populações. Para essa forma de exercício de poder, interessava “regrar, manipular, incentivar e observar macro-fenômenos como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, o fluxo das infecções e contaminações, a duração e as condições da vida” (DUARTE, 2008, p. 49), pois já não bastava disciplinar as condutas – era preciso também gerenciar a vida das populações.

Diante daquilo que poderia ser visto como uma ação importante de intervenção por meio de políticas estatais para incentivar, proteger e estimular a vida das populações, Foucault (2008) destaca que, no momento em que a vida se torna um elemento político que precisa ser gerido, regrado, normalizado, não é a diminuição da violência que acontece; pelo contrário, a atenção com a vida traz consigo a exigência da “morte”. Ou seja, sempre que uma ordem é estabelecida, é a desordem que precisa

ser aniquilada – são excluídos, marginalizados, invisibilizados “legitimamente” todos/as aqueles/as que constituem um perigo para a ordem.

Porém, a análise que Foucault faz da biopolítica não se limita a entendê-la como uma forma de poder estatal que age “a fim de incentivar a vida e aniquilar suas partes consideradas perigosas por meio de políticas públicas dirigidas a esse fim” (DUARTE, 2015, p. 47). Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008) volta sua atenção para a biopolítica em contexto neoliberal. Procura caracterizar os processos de governamento econômico dos indivíduos e das populações e como estes “decidem reger e submeter sua conduta pelos princípios do autoempreendedorismo, tornando-se assim, presas voluntárias de processos de individuação e subjetivação controlados flexivelmente pelo mercado” (DUARTE, 2015, p. 47). A biopolítica ao dirigir-se à população, transforma cada indivíduo em parceiro da governamentalidade neoliberal, pois além de continuar sendo governado pelo exterior, o indivíduo é incentivado a exercitar o autogoverno. Nesse sentido, novamente, há de se destacar que o jogo do poder se dá tanto ao nível individual (poder disciplinar) quanto ao populacional (biopolítica). Ao propor que cada indivíduo se autoavale e veja sua capacidade de empreender, de tornar-se um empreendimento de si mesmo, a governamentalidade de populações inteiras torna-se possível por meio da lógica do mercado.

Nesse contexto, o mercado torna-se o novo produtor de verdades, e, não por acaso, a escola em contexto neoliberal se parece cada vez mais com o modelo empresarial. Trata-se agora do surgimento da ideia de que, além da intervenção estatal mediante políticas públicas com vistas à padronização e ao controle dos indivíduos e da população, temos também o mercado atuando nesse campo.

Embora não seja nosso intuito aprofundar a discussão sobre o neoliberalismo, consideramos os efeitos desse modelo de racionalidade nas instituições sociais, inclusive na escola onde desenvolvemos a pesquisa e nos modelos de avaliação em larga escala. Pensamos que as políticas de avaliação em larga escala, ao lançarem mão da medição estatística para avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as, têm em vista o controle de todos/as aqueles/as que participam do processo educativo. Afinal, são necessárias instâncias – como, por exemplo, a escola – que produzam sujeitos que se assumam como “autoempreendedores” típicos das sociedades neoliberais.

Como destaca Veiga-Neto (2000), a característica mais importante do neoliberalismo é a maximização da liberdade individual. Ao sujeito, oferece-se um leque infinito de possibilidades de escolha, consumo e participação. Satisfazê-las, ou não, depende de sua capacidade de competir com os demais. O sujeito torna-se o empreendedor de si mesmo. Ainda que se possa argumentar que a liberdade individual é uma ilusão, que o sujeito não dirige sua vida por meio de escolhas racionais e, que, portanto, não há escolhas pessoais, essa argumentação não elimina seus efeitos, pois a rigor os sujeitos são produzidos ao mesmo tempo pelo poder disciplinar e pela biopolítica, para dirigirem suas vidas segundo a lógica da liberdade individual e ela tem sido central para a governamentalidade neoliberal, assim como os dados estatísticos.

Os dados estatísticos produzidos a partir dos resultados das avaliações em larga escala geram um campo de saber/poder que se traduz em biopolíticas, de certa maneira, ligadas aos interesses hegemônicos vigentes que regulam e controlam os processos de ensinar e aprender. Traversini e Bello (2009) salientam que as avaliações em larga escala operam utilizando o saber estatístico como uma tecnologia de governo das populações. O efeito do saber/poder estatístico torna possível mapear populações (neste caso, todos/as aqueles/as envolvidos/as nos processos educativos), informando as características fundamentais daquele grupo. Escolas, alunos/as, professores/as, pertencentes a distintos contextos, quando expressos em números, chegam aos setores de “decisão” no formato de tabelas, gráficos e mapas. Essas tabelas, gráficos e mapas, ou os índices produzidos, ao serem interpretados, permitem planejar e administrar os processos educativos; essa administração tem como objetivo controlar o devir “através da elaboração de classificações que determinam como as pessoas se pensam a si mesmas e as ações que elas podem fazer” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 146).

Na base das avaliações em larga escala, parece fortalecer-se a ideia, já expressa por Foucault (1988), de que as regularidades são necessárias à prática social de gestão das populações. Isso nos faz pensar que as políticas educacionais elaboradas com base nos índices produzidos por essa “maquinaria avaliativa” têm como propósitos o controle, a regulação e a normalização das populações que participam dos processos educacionais. Então, se índices quantitativos adquirem

importância nas ações governamentais, neste caso, no âmbito educacional, “é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos os aspectos” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Desse modo, podemos dizer que as avaliações em larga escala adotam ao mesmo tempo procedimentos do poder disciplinar ao abordarem cada aluno/a individualmente e ao centrarem sua atenção no corpo como máquina, corpo que precisa ser adestrado e integrado em sistemas de controle e de produção econômica – procedimentos denominados por Foucault (1988) como “anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 1988, p. 131), e procedimentos da biopolítica, ao focalizarem sua atenção no corpo-espécie, no corpo-população, corpo este que sofre uma série de intervenções com vistas ao controle e à regulação. Afinal, o poder exercido ao nível da população só se engendra e subsiste porque ao mesmo tempo é exercido sobre os indivíduos. No caso, as avaliações em larga escala, ao tratarem estatisticamente a totalidade dos dados produzidos tendo em vista intervenções amplas que atingem as populações, constituem-se como uma dessas intervenções.

Foucault (1988) denomina esses procedimentos de uma “bio-política da população” (FOUCAULT, 1988, p.131). Em suma, o que se avalia são indivíduos, grupos e populações que participam do processo educativos, e, por meio dos índices interpretados, se produz um saber/poder sobre todos os sujeitos avaliados – saber/poder que qualifica ou desqualifica os sujeitos e as instituições escolares.

Contudo, mesmo em um contexto escolar onde nos parece intempestivo questionar as avaliações em larga escala, os limites desse modelo já estão sendo apontados por meio de práticas de resistência que professores/as e alunos/as desenvolvem. Embora Foucault (2015) tenha dito que o poder está sempre “ali”, que nunca estamos “fora” do poder, que não há margens para que tal aconteça, isso não significa dizer que se deva admitir uma forma absoluta de domínio. Para o autor, dizer que nunca se está fora do poder não significa que se está completamente capturado por suas armadilhas. No texto *Poderes e Estratégias* – entrevista com Jacques Rancière –, que compõe a obra *Ditos e Escritos IV*, Foucault (2015) refere-se às relações de poder e às práticas de resistência da seguinte forma:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435702>

Que não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2015, p.244).

Se as práticas de resistência possuem as mesmas características que as relações de poder – são móveis, produtivas, inventivas – e se não representam uma libertação em relação ao poder a partir de um lugar de exterioridade deste, mas ocorrem ali mesmo onde há relações de poder, então, entendemos que as resistências que professores/as e alunos/as desenvolvem na escola podem fundar novas relações de poder, assim como novas relações de poder também podem dar origem a novas formas de resistência.

Nesse sentido, destacamos a potência das críticas/resistências que o professor Mateus, o professor José e a professora Isabel tecem a esses modelos avaliativos. O professor Mateus diz ter restrições a esse sistema: *“é um sistema puramente estatístico. Eu não acho que é possível mostrar que uma escola é boa – para o Brasil inteiro – alcançando metas numerais. Eu, particularmente, não acho”*. O professor José mostra-se reticente em relação às avaliações em larga escala; segundo ele, *“a prova é um demonstrativo legal, só que, na verdade, o cotidiano da escola não é medido por essa prova [...] É claro que a gente está entre os primeiros lugares aqui porque o que houve, aos meus olhos, é que os alunos são doutrinados para isso”*. A professora Isabel ressalta que essas avaliações não contemplam e não valorizam os conhecimentos contextuais; ela diz que as avaliações em larga escala *“fazem um apanhado de questões no âmbito geral, e aplica-se sem saber a realidade daquela escola, daquela turma”*.

Esses/as professores/as, ao problematizarem a quantificação e a “doutrinação” dos/as alunos/as e ao perceberem/falarem que as avaliações padronizadas não valorizam os conhecimentos contextuais e não dizem sobre o que a escola faz e o que os/as alunos/as sabem, mostram movimentos de resistência e tornam o ambiente escolar um local de tensões, fissuras, desestabilidade – um espaço onde outras configurações de força estão sempre em constituição. Na medida em que as relações de poder das políticas de avaliação nacional estão disseminadas no contexto da

escola, os movimentos de resistência afiguram-se como possibilidade de os/as professores/as fazerem irromper espaços de luta e de promoverem múltiplas oportunidades de transformação. Resistir, nesse sentido, não é da ordem da negação e reação, caracterizando-se mais como força afirmativa, que movimenta a vida, como lampejos, centelhas que, de algum modo, produzem diferença nos regimes instituídos.

No que diz respeito aos/às alunos/as da escola onde desenvolvemos a pesquisa, destacamos que as avaliações padronizadas e o uso de índices e indicadores de qualidade que as políticas educacionais estabelecem têm produzido efeitos de resistência também por parte deles/as. Referindo-se às avaliações externas que os/as alunos/as precisam realizar, o professor Paulo diz que é necessário negociar com eles/as para que estudem os conteúdos e tenham bom desempenho na avaliação.

[...] o pessoal trabalha, incentiva os alunos, as matérias que trabalham... Existe um incentivo, incentivo de pontuação também, porque, como não vale nada a prova, se não vale nota, eles não fazem; se não vale nota, não adianta; eles não participam de nada que não vale nota; se não valeu alguma coisinha, eles não querem fazer. Então, os professores acabam incentivando: “Olha! O que vocês conseguirem de pontuação a gente transforma em pontinho para a matéria de vocês e tal”. É errado, mas a gente faz para poder incentivar.

Ao desconsiderarem as particularidades dos contextos escolares, as realidades distintas de cada escola, essas avaliações colocam-se como dispositivos de controle e regulação do currículo, estabelecendo um conjunto de conteúdos como prioritários no processo educativo e colocando à margem e subalternizando outros saberes que advêm dos diferentes contextos onde as escolas e alunos/as se constituem. A professora Isabel percebe a necessidade de pensar os conteúdos considerando os contextos dos/as alunos/as, mas ao mesmo tempo destaca que a “norma” é seguir o referencial curricular estabelecido pelo Estado. Ela explica que, se considerássemos o contexto dos/as alunos/as, “*muitos conteúdos, eles não vão utilizar, mas, como estão no referencial curricular, a gente precisa seguir*”.

Ao problematizar o fato de ter que seguir o referencial curricular, a professora Isabel entende que o desinteresse dos/as alunos/as pelos conteúdos curriculares propostos tem a ver com a padronização destes, uma vez que todos/as os/as alunos/as têm que aprender as mesmas coisas, sem considerar os contextos

específicos. Por isso, diz que, “[...] *infelizmente, eles não estão mais afoitos a querer aprender [...], se você entrar calado e sair calado, para eles, até, sabe, preferiam*”. O desinteresse pelos conteúdos curriculares pode ser entendido, sob uma perspectiva foucaultiana, como prática de resistência desses/as alunos/as a uma padronização curricular que sofre influência dos modelos nacionais de avaliação. Essa prática de resistência indica os limites desse modelo de avaliação e a necessidade de se pensar em práticas de avaliação que, conforme Esteban (2008), passem da “lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, para a lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real” (ESTEBAN, 2008, p.12).

Diante do exposto, queremos dizer que os/as professores/as e os/as alunos/as da escola onde ocorreu a pesquisa não se deixam envolver facilmente/totalmente nos grandes discursos das macropolíticas educacionais. Pensamos com Deleuze (2013) que esses/as professores/as e esses/as alunos/as, por meio de microações, micromovimentos, fazem suscitar acontecimentos, “mesmo pequenos, que escapam ao controle, e engendram novos espaços-tempos mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 2013, p. 222). Conforme o autor, “é ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle” (DELEUZE, 2013, p. 222). Os acontecimentos que esses movimentos suscitam naquele espaço escolar produzem linhas de fuga aos mecanismos de controle e normalização, as quais possibilitam, conforme diz Johnny Alf na letra da música *Eu e a brisa*, que “o inesperado faça uma surpresa e traga alguém que queira te escutar”.

Algumas considerações

Embora a imagem dogmática de pensamento criticada por Deleuze (2018) crie obstáculos para pensar além do que é dado, já que o que é dado se apresenta diante de nós “como algo que não só não deve ou não pode ser superado, como também na forma do que está ainda por ser alcançado em sua plenitude, visto que é o desejável” (LARA, 2003, p.11) – como parece ser o caso das avaliações em larga escala no contexto onde ocorreu a pesquisa –, há momentos em que é preciso pensar muito além do que é dado. É necessário mostrar o jogo de forças que envolvem e sustentam

os discursos educacionais, inclusive aqueles que sustentam as políticas de avaliação em larga escala e sua pretensão de medir a qualidade da educação por meio de processos de homogeneização. É preciso inventar, para a educação, outra concepção de pensamento, abandonando sua imagem ou dando-lhe outra. Isso significa dizer que é preciso “pensar de outro modo nossa relação com o outro da educação, que não requer outra coisa além de arriscar-se a pensar de outra maneira a mesmidade” (LARA, 2003, p. 15). Assim, podemos potencializar outros processos/percursos educacionais, na medida em que tomamos como referência outra concepção de qualidade da educação, que nos remete, conforme Esteban (2014), a movimentos de colaboração, de crítica, de ações coletivas, de concepções de educação que se sustentem no reconhecimento da positividade da diferença.

Apesar de termos destacado que as práticas de resistência que os/as professores/as e alunos/as desenvolvem no contexto das relações de poder das avaliações em larga escala instauram fissuras, abalos nos modos de educação estabelecidos – e isso não deixa dúvida de que outras configurações de força, outras relações de poder circulam no contexto da escola onde desenvolvemos a pesquisa – um dos grandes desafios consiste em encontrar mecanismos para ampliar cada vez mais as ressonâncias desses abalos, dessas fissuras.

É preciso que a intempestividade de nossas análises e de nossas ações se multipliquem cada vez mais e possibilitem liberar as avaliações, o currículo e a constituição dos sujeitos das forças que, conforme Pelbart (2013), buscam dizimar cotidianamente modos de vida “menores”, minoritários, “não apenas mais frágeis, precários, vulneráveis (pobres, loucos, autistas), mas também mais hesitantes, dissidentes, ora tradicionais (povos da floresta), ora, ao contrário, ainda nascentes, tateantes ou mesmo experimentais (por vir, por descobrir, por inventar)” (PELBART, 2013, p. 404). É preciso encontrar mecanismos para instaurar processos educacionais que potencializem as singularidades dos múltiplos modos de existência.

Referências

- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3º ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DUARTE, André. *Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 45-55.
- DUARTE, André. *Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 35-50.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *A avaliação no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5º ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 7-23.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *Encontros e desencontros no cotidiano escolar*. **Revista Teias**, v. 14, nº 33, p. 168-175, 2012.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *A negação do direito à diferença no cotidiano escolar*. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Poderes e estratégias*. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 236-246.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa. Aita. *Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo*. **Revista E-Curriculum**, nº 11, v. 02, p. 376-392, agosto 2013.
- LARA, Nuria Pérez de. *Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim*. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-15.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435702>

MACHADO, Eusébio André. **Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?** Elementos para uma genealogia da avaliação. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PACHECO, José. Augusto. MARQUES, Micaela. *Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa.* In: OLIVEIRA, Maria Rita. (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas.** Porto: Porto Editora, 2014. p. 105-136.

PAVAN, Ruth. *Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores.* **Revista Contrapontos**, vol.13, nº2, p. 102-111, mai/ago 2013.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento.** São Paulo: n-1 edições, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salete. BELLO, Samuel Edmundo. López. *O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar.* **Educação e Realidade.** 34(2), p. 135-152, mai/ago 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Currículo e avaliação na contemporaneidade: Há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números?* In.: FAVACHO, André Marcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões.** Curitiba: CRV, 2013. p.177- 187.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Coisas de governo.* In: RAGO, Margareth; ORLANDI Luis Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades.* In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

Correspondência

Sirley Lizott Tedeschi — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul — Rod. Dourados/Itahum KM 12, Universitário, CEP 79804-970 - Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435702>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Nota

¹ Veiga-Neto (2002) analisa o conceito de governo na obra de Michel Foucault e aponta que não podemos confundir governo – como uma instância governamental e administrativa – com a ação de governar. Para o autor, “o que se está grafando como ‘práticas de governo’ não são ações assumidas por um staff que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso soa bem mais claro falarmos em ‘práticas de governamento’” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).