

As avaliações em larga escala como estratégias neoliberais: efeitos na política de formação de professores

LEANDRA BÔER POSSA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

PATRÍCIA LUCIENE ALBUQUERQUE BRAGAMONTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

CRISTINA PULIDO MONTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

UNIVERSIDAD DE VALÊNCIA (UV)

RESUMO

Neste artigo, busca-se mostrar como as avaliações em larga escala aparecem numa grade de inteligibilidade neoliberal, operando uma cultura performativa que modela a formação continuada de professores. Metodologicamente, produz-se uma análise discursiva de inspiração pós-estruturalista, compreendendo a não linearidade e ordenação, mas os lampejos que determinados enunciados podem ter para empreender em uma perspectiva política para a formação de professores. Para tanto, construiu-se uma materialidade analítica a partir de enunciados retirados de alguns documentos que tratam da relação avaliação em larga escala e formação de professores. Esta organização de enunciados serve para mostrar como o discurso da insuficiência do desempenho de estudantes nas avaliações incide sobre uma possível performatividade que, situada na racionalidade neoliberal, vem impactando na formação de professores. Por fim, entende-se a dificuldade espacial de analisar o presente das políticas de formação continuada de professores, já que estão acontecendo. Assim, a conclusão constitui-se num convite para continuar a pensar os indícios de uma racionalidade neoliberal na política de formação de professores, a partir da trama que se produz entre avaliações, comparações e indicadores de um modo de controle e de performatividade docente.

Palavras-chaves: Avaliação em larga escala; Política de formação de professores; Racionalidade neoliberal; Performatividade; Análise do discurso.

Large-scale evaluation tests as a neoliberal strategy: effects on teacher training policy

ABSTRACT

This article seeks to show how large-scale evaluation tests appear in a grid of neoliberal intelligibility that makes operate a performative culture that models teachers' continuous training. Methodologically, a discursive analysis of poststructuralist inspiration is produced, which includes non-linearity and ordering, but the glimpses of certain statements for a political perspective for teachers' formative process. For this, an analytical materiality was constructed from statements of some documents that deal with the relationship between large-scale evaluation and teacher training. This organization of statements serves to show how the discourse of the insufficiency of student performance in the assessments focuses on a possible performativity that, situated in the neoliberal rationality, is impac-

ted in teachers' formative process. Finally, it is understood the spatial difficulty to analyze the present of the policies of teachers' continuous formation, since it is happening. Thus, the conclusion is an invitation to continue to think the signs of a neoliberal rationality in the policy of teacher training, from the plot that takes place among evaluations, comparisons and indicators a way of teacher control and performativity.

Keywords: Large-scale evaluation tests; Teacher training policy; Neoliberal rationality; Performativity; Speech analysis.

INTRODUÇÃO

A educação articula-se como um mecanismo no desenvolvimento global do neoliberalismo que, como racionalidade, traz para os sistemas educacionais, para as instituições e para as práticas educativas características das transações do mercado, da livre concorrência, do consumo e das formas de gerencialismo que têm atuado como governamentalidade na condução da vida e das condutas coletivas e individuais.

A reorganização da educação como um braço da racionalidade neoliberal toma como estratégia e técnica alguns elementos que servem às políticas econômicas e de mercado. As regras ditadas pelo mercado aparecem como mantra em documentos orientadores internacionais e nacionais para educação. Valor agregado, avaliação por comparação do risco, rankings de qualidade, prestação de contas, eficiência, eficácia, qualidade, redes de governança e inclusão são algumas das palavras que fazem parte das políticas e das diretrizes para a educação, sendo elas empregadas por diversos economistas e corporações do mercado na e para a educação.

Pretende-se, a seguir, mostrar como a racionalidade neoliberal na educação opera lampejos para uma cultura performática que toma como objeto a condução das condutas docentes pelos processos de formação continuada de professores, criando estratégias para um modo específico de ser professor. Para pensar sobre isso, utilizou-se de alguns documentos oficiais, dentre eles: o documento orientador do pacto da aprendizagem “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003), o documento orientador da Rede Nacional de Formação continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2006) e os documentos orientadores e legais do Pacto Nacional pela Alfabetização, formação de professores (BRASIL, 2012; 2015). É importante considerar que os documentos poderiam ser outros. Isso implica

afirmar que não é a análise dos documentos em sua totalidade ou profundidade que empolga, mas a capacidade de, pela prática discursiva, conterem-se (in)visibilidades que ficam na superfície, que disseminam, alastram e prolongam modos de ser professor no presente.

Desses documentos buscou-se, através de uma inspiração pós-estruturalista, como perspectiva contemporânea de análise, a partir da virada linguística, entender que as práticas discursivas produzem coisas e ideias capazes de governar modos de vida, subjetividades, desejos, poderes... É, pois o entendimento de que a invenção de verdades acontece pelas práticas enunciativas que se estabelece as possibilidades de contestação e de tensionamento, tendo em vista a potência e a positividade do discurso para centralizações e universalizações que operam totalizações, às vezes redutoras e pouco visíveis do real em termos dos efeitos que o discurso tem para a produção de realidade (PETERS, 2000).

Os documentos, como materiais empíricos, foram lidos pelo procedimento de apropriação, ou seja, apropriou-se de alguns fragmentos/enunciados que se pensa dizer sobre a formação continuada de professores. Assim, com os fragmentos enunciativos, construiu-se uma materialidade analítica que foi organizada a partir de unidades analíticas daquilo que se entende ser os elementos que determinam as condições de funcionamento deste discurso com base em outros discursos, qual sejam: as provas de avaliação em larga escala e o rendimento dos estudantes nestas. A análise do discurso, neste contexto, tem como possibilidade tomar o discurso da formação continuada de professores como dentro de um sistema em que operam os rituais da palavra, da sociedade, dos grupos doutrinários e dos grandes planos de apropriação social do discurso, pois o próprio discurso é prática (FOUCAULT, 2006) de onde se produz e mantém em produção um certo modo de dizer da formação.

A análise do discurso proferido nas e sobre a política de formação continuada de professores foi tomada como ritual da palavra que, numa situação superficial do discurso, tem qualificado e produzido a performatividade docente, efeito operado pela racionalidade neoliberal que abarca a educação globalmente e no Brasil.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E OS USOS

Um primeiro movimento analítico aponta que o conjunto de provas que constituem um sistema, internacional e nacional, de avaliação em larga escala é justificado pela sua capacidade de medir os resultados obtidos pelos estudantes em provas que são aplicadas pelo território nacional. Resultados que vêm produzindo um modo de dizer a verdade e de dar o diagnóstico dos processos educacionais pelo rendimento do estudante. O uso dos resultados de avaliação em larga escala tem mobilizado, ainda, um discurso justificado em um modo de prestação de contas sobre o trabalho da escola e dos professores que, em grande parte, por efeito, produzem a realidade educacional no diagnóstico da ineficiência de seu trabalho e da escola.

Dentre muitos discursos proferidos pelos documentos oficiais, escolheu-se este que afirma: “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) reiterou, [...] o quadro de dramática insuficiência no desempenho dos alunos regularmente matriculados nas redes de ensino fundamental” (BRASIL, 2003, p. 197). Este argumento que, referenciado pelos resultados, é usado para a “implementação de soluções estruturais que incidam nos fundamentos do processo educacional” (Ibdem), sendo eles “a formação de professores, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação, a opinião e os poderes públicos” (Ibdem).

O desempenho insuficiente dos estudantes nas provas de rendimento serve de referência para que, no discurso político e econômico, se demostre o fracasso da escola e da atuação dos professores. Um discurso que tem justificada a entrada do mercado nas políticas públicas de educação. Uma racionalidade capaz de imprimir como legítimos alguns dispositivos reguladores e instrumentais que se baseiam em um modelo de gestão pública operada pela livre concorrência - os rankings representam isso-, os quase mercados educativos e a performatividade, que repercutem, em parte, na possibilidade privatista da educação (BALL, 2014).

Dito de outro modo, uma corrente privatizadora que se dá de forma endógena, pois (in)diretamente trata de importar no sistema educacional princípios, metas, indicadores, métodos e práticas já agenciadas pelo mundo globalizado e neoliberal, tendo na ‘filosofia’ do mercado e da empresa uma forma atuação para

empreender sobre a produção de capital cognitivo (LAZZARATO, 2006) em que o trabalho se constitui imaterial, visto que é composto pelos saberes e pela valorização de um sistema de competências humanas que, performaticamente, determinam as práticas e subjetividades humanas.

É neste contexto que a formação torna-se empreendimento que passa a circular como pilar para as políticas educacionais. Os professores e os gestores da educação constituem-se foco de investimento, já que, como capital humano, precisam empreender em si mesmos, explorar e se preparar ao máximo nas competências, responsabilizando-se por uma performance capaz de constituir a eficiência e a eficácia da escola, do rendimento do estudante e do gerenciamento dessa instituição que precisa se transformar e perpetuar, no âmbito de uma sociedade de livre mercado, a preparação de empreendedores, de capital humano.

Os documentos de diagnóstico, provenientes dos dados estatísticos de rendimento dos estudantes, também são frutos de uma sociedade de auditoria (POWER, 2000), em que auditar pelo rendimento do que o estudante é capaz de responder em provas universalistas tem como fim a responsabilização e a produção de subjetividades em que os professores, junto com as instituições escolares, assumem o fracasso do trabalho. Um movimento em que os responsabilizar é o mesmo que legitimar formas de controle e de gerenciamento de riscos em que os próprios indivíduos aceitam, subjetivam-se e tornam-se receptíveis a esta base de conhecimento, como ser que pode ser auditável e controlado, conhecimentos que operam para que cada professor se sinta, individualmente, responsável pelos resultados, pela ineficiência e pela ineficácia.

A sociedade de auditoria envolve todos: “[...] implantação de um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar [...] distribuição ajustada de competências entre o MEC, as universidades e a administração pública dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2003, p. 200). São metas em uma perspectiva performática em que o controle passa a desempenhar, pela formação continuada, um modelo de investimento no professor como saída para educação, responsabilizado, inclusive, pelos processos que não obtiveram êxito em políticas anteriores, como é o caso do seguinte enunciado:

A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, consi-

derando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo (BRASIL, 2015, p. 12-13).

O professor, responsabilizado pelo fracasso dos resultados da alfabetização, implica, portanto, para “o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 12-13).

O uso dos resultados como “[...] diagnóstico apontado pelos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do PISA, que identificaram os desafios na alfabetização das crianças até os oito anos de idade” (BRASIL, 2015, p. 19), leva a implementação do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em parceria com Estados e Municípios e Distrito Federal” (Ibidem). A preocupação é com a performatividade do professor que atua no ciclo de alfabetização, quando ela passa a ser nomeada sob o controle da formação continuada, considerando que o desempenho e a eficiência dos processos de alfabetização insatisfatórios sejam um problema dos professores que precisam estar melhor preparados e que estejam a serviço dos resultados que, medidos em termos de competência, são determinados pelas avaliações em larga escala.

Envolvidos no sistema de formação que se baseia na performatividade, o Estado, as universidades e os sistemas educativos gerenciam ações em que a formação também possa ser medida pela proposta de um “Exame Nacional de Certificação de Professores” (BRASIL, 2003, p. 198), baseado no aproveitamento da formação e no mérito profissional; na sensação de liberdade e, com isso, de incentivo ao empreendimento em si. Formação que ‘compra’ ou ‘vende’ o empreendimento na formação através da “proposição, por meio de projeto de lei, de uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, a ser concedida ao professor certificado, e a implementação, em convênio com os entes federados, de um programa de apoio à formação continuada” (BRASIL, 2003, p. 198) e, por fim, a regulamentação com base nas competências da formação por meio da “ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação docente” (BRASIL, 2003, p. 198).

A formação continuada, portanto, capitaneada e justificada pelo uso dos resultados das provas de avaliação em larga escala, atende a uma cultura performativa (BALL, 2014), em que o professor, neste caso, o alfabetizador “é uma figu-

ra central e determinante no processo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 23); e as ações para instituir e controlar a atuação, na lógica das competências, definidas pelos indicadores de avaliação, são aquelas que tomam “como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores” (Ibidem, p. 11). Porque, para esta racionalidade gerencialista, os dispositivos reguladores – neoliberais – na educação responsabilizam os professores pelo sucesso ou não dos estudantes e da escola, considerando que o investimento e o empreendimento individual são entendidos como fundamentais, ou seja, “[...] é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar [...]” (BRASIL, 2012, p. 20).

O mérito, absorvido como reponsabilidade docente, por responsabilização, incrementa a cultura performática. A premiação, a exposição de boa prática, o reconhecimento individual e institucional estão explícitos, quando se tornam públicos critérios de premiação articulados com as avaliações de resultado como no exemplo abaixo:

[...] o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações. (BRASIL, 2012, p. 13).

Os usos das avaliações servem para medir o sucesso ou o fracasso dos professores, porque, mais que isso, servem, nesta racionalidade, para avaliar o desempenho dos professores em termos de sua capacidade de empreendimento na própria formação, de seu empenho na adequação das práticas aos critérios de avaliação e, ainda, de sua competência em trazer para seu modo de ser professor aquilo que é determinado como critério de sucesso de aprendizagem dos alunos. O reconhecimento passa muito mais pelo empreendimento, pois “[...] ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar” (BALL, 2013, p. 147).

DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA UM MODO DE SER PROFESSOR

As estatísticas educacionais são usadas politicamente para a implementação de processos formativos que começam a introduzir novas perspectivas à identidade do professor e a sua formação. As matrizes das avaliações em larga escala

privilegiam uma base curricular no modelo de competências profissionais para a “construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (BRASIL, 2006, p. 11). É esta matriz que possibilita enunciar e aferir sobre a insuficiência do rendimento dos estudantes e sobre o monitoramento do trabalho dos professores:

[...] a dramática insuficiência no desempenho dos alunos regularmente matriculados nas redes de ensino fundamental. [...] o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação [...] a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2003, p. 197-198).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá duas frentes de avaliação das crianças [...] a Provinha Brasil, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, [...] e uma avaliação externa anual para checagem de todo o percurso de aprendizagem do aluno [...] Com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 13).

Desse modo, os professores alfabetizadores, assim como outros professores, tornam-se alvos da condução das condutas, ou seja, passam a serem regulados, constituídos e posicionados pelos dados numéricos expressos nos índices – que são, sobretudo, mediados e validados como resultados do trabalho docente –, intensificando a preocupação das políticas governamentais com a aquisição de novas competências profissionais, dentre as quais a responsabilização individual, o autoinvestimento, o empreendedorismo em si e a capacidade de competir tornam-se fundamentais.

[...] a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional [...] (BRASIL, 2015, p. 7 – grifos nossos).

[...] mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. (BRASIL, 1999, p. 66 – grifos nossos).

Os dados do Saeb de 2001 projetam a existência de cerca de 980 mil crianças na 4ª série do ensino fundamental que não sabem ler (desempenho muito crítico) e mais de 1,6 milhão de crianças que são capazes de ler apenas frases simples (desempenho crítico) [...] Para garantir índices satisfatórios de desempenho para as crianças nos quatro primeiros anos de escolarização, o Ministério da Educação [...] instituirá uma gratificação aos professores de incentivo ao letramento. (BRASIL, 2003, p. 200 – grifos nossos).

O Ministério da Educação instituirá uma gratificação de incentivo [...] a ser calculada com base nos padrões de desempenho alcançados pelos alunos das séries ou ciclos iniciais [...] para remunerar os seus professores. (BRASIL, 2003, p. 201 – grifos nossos).

Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações. (BRASIL, 2012, p. 13 – grifos nossos).

A perspectiva de formação continuada de professores, movimentada pela lógica performática, incorpora a avaliação em larga escala como instrumento para aferir sobre o desempenho do trabalho docente. O baixo rendimento do aluno tem relação direta com desempenho docente ruim e, para isso, a formação com modelos de práticas – narradas como melhores nos discursos de indicadores de desenvolvimento econômico e social–, constitui-se em objeto a ser consumido. Neste sentido, as estatísticas de rendimento do alunado impactam sobre o desempenho do professor e, em conjunto, produzem a tecnologia política projetada por para uma cultura performativa em que modos de vida neoliberais são detalhados tanto pelos indicadores da avaliação (SAURA, 2015) como nos processos de formação.

Dessa maneira, os professores são cada vez mais seduzidos por “uma atitude e uma cultura nas quais se sintam responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade” (BALL, 2005, p. 545) pelo sucesso na e da alfabetização. Este modo de performatividade, que se encontra na alfabetização, estende-se e amplia-se para outros professores, tendo em vista que se constitui em bases da política de formação de professores.

A cultura da performatividade é um mecanismo chave porque desenvolve uma tecnologia política como forma e meio de governar os processos de medidas e comparação que organizam as condições para governar (BALL, 2014) e, no caso da formação continuada do professor, a possibilidade dele mesmo se produzir pelo governo e de ser o empreendedor que se empodera na arte de governar, sob estes preceitos, a infância, a adolescência e a juventude. A subjetivação desta responsabilidade em governar é, portanto, uma economia de governo.

A performatividade, para Ball (2014), é uma forma de se referir ao sistema de desempenho, mas, sobretudo, uma atuação, na qual os resultados da medição

do desempenho passam a ter nas subjetividades, nas práticas institucionais, na economia, e no governo e através da formação um desdobramento nos indivíduos.

[...] a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade. (MOREIRA, 2009, p. 33-34).

Os programas de formação continuada dos professores têm se constituído como um dos modos de produção de subjetividades docentes, para que estes estejam performativamente emparelhados com as metas indicadas, buscando resolver – com eficiência –, nos contextos da atuação docente, a aplicação de soluções para os baixos índices e resultados que produzem riscos no desenvolvimento social e econômico.

[...] a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma *avaliação externa universal*, pelo INEP, visando *aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo*, e que *possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas*. (BRASIL, 2012, p. 13 – grifos nossos).

O INEP aplicará *uma avaliação universal* no final do 3º ano *para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização*. Ela servirá para *verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar*. Os dados serão disponibilizados logo no início do ano seguinte para *elaboração de estratégias de prosseguimento do trabalho escolar*. (BRASIL, 2012, p. 34 – grifos nossos).

É possível perceber que essa lógica performática, além de estar presente nas avaliações em larga escala inseridas e propostas pelos programas de formação, perpassa as principais atividades desenvolvidas na formação continuada, através dos diagnósticos individuais dos alunos, dos relatórios e do preenchimento de tabelas de acompanhamento que são transformados, pelos professores, em dados numéricos.

O professor, ao ir preenchendo os quadros, registrando dados e inserindo informações em sistemas, vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a ir se produzindo, segundo uma intrincada combinação entre aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele deve fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam que ele é capaz de fazer. Este processo produz no professor uma vontade de competir não só com os outros, mas principalmente, consigo mesmo.

Os programas de formação continuada de professores, ao disporem as coisas (FOUCAULT, 2012) - metas, quadros de acompanhamento, sistemas de monitoramento, resultados de avaliações externas, premiações-, buscam conduzir as condutas docentes a estágios elevados de desempenho, propondo-se a qualificar as performances dos professores nas tramas da racionalidade neoliberal.

Pensando nessas práticas como produtoras do professor, percebe-se um modo de ser professor em que a vontade de competir produz um professor responsável, “comprometido com o sucesso de si próprio, dos outros e do Estado” (TRAVERSINI, 2006, p. 82). O professor torna-se alguém empenhado no cumprimento das metas e, para isso, investe em si, em suas capacidades e busca empregar as estratégias mais adequadas, garantindo para si as condições necessárias para cumprir tal tarefa.

Na esteira desse pensamento, formar docentes dentro dos preceitos da racionalidade neoliberal tem a ver com despertar suas vontades para continuar aprendendo e investindo em si, para que possam ter cada vez mais recursos para permanecerem no jogo.

O entendimento de que governar é conduzir condutas – à maneira pela qual “conduzimos a nós mesmos, como nos deixamos conduzir e como somos conduzidos, enfim, como nos comportamos sob o efeito de uma conduta” (FOUCAULT, 2008, p. 90) –, implica visualizar a formação continuada de professores como estratégia de governo docente que, na racionalidade neoliberal, “têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações [dos professores] a fim de alcançar os objetivos [...] desejáveis” (MILLER e ROSE, 2012, p. 82).

PARA CONTINUAR ANALISANDO...

Para Peroni (2012), no neoliberalismo, o culpado pela crise social, econômica, política e pelos frágeis resultados dos serviços públicos educacionais é o Estado que, para “legitimar-se, [...] atender às demandas da população por políticas sociais, [...] provocou déficit fiscal, [...] porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (p. 21). O Estado, responsável pela crise, tem que ser substituído pelo mercado, pois ele precisa ser governado sob

a perspectiva da eficiência e da produtividade, passando a responsabilidade das políticas públicas sociais para a sociedade através de organizações não governamentais, organizações fundacionais ligadas a grandes corporações empresariais e bancárias, ou ainda, para os próprios indivíduos, já que, para além de ser uma busca de saída para a crise do capital, o neoliberalismo também passa a exercer governo sobre a vida, as condutas de todos e de cada um.

Mais que uma nova ordem para a acumulação capitalista, a desregulação, a privatização, a extinção dos serviços públicos estatais, as mudanças estruturais dos Estados e as novas socializações produzidas pelo mercado como arregimentador de uma economia global, o neoliberalismo é um sistema que produz o governo da conduta dos indivíduos mediante estratégias de liberdade (SAURA, 2015). Ele opera tecnologias políticas de governo da conduta pelas condutas, “o governo das populações por meio da produção de seres empreendedores dispostos, auto-governáveis” (BALL, 2014 p. 26).

As políticas públicas de educação, neste contexto, são impactadas mais pela possibilidade da governamentalidade do que pela ideológica, visto que, como grade de inteligibilidade do presente, atuam para a produção de uma forma de vida e de governo da vida. A educação constitui-se em um meio de proliferar o mercado, e a estratégia fundamental para que ele se constitua em uma forma de vida, em que “o mercado passa a ser visto, experimentado, vivido e usado como um imperativo transcendente [...] ele paira sobre todas as esferas da vida individual e social” (VEIGA-NETO, 2017, p. 281).

O mercado, no neoliberalismo, opera a produção de subjetividades que tenham a vontade e o desejo de serem capazes de competir uns com os outros, mas, sobretudo, um competidor que compete consigo mesmo. O mercado opera na produção de um tipo de sensação que coloca cada um e todos em endividamento; a sensação de sempre estar ‘quase chegar lá’, ‘de quase ter alcançado’ (LAZZARATO, 2012; VEIGA-NETO, 2017).

Esta estratégia mina o desejo satisfeito e estabilizado. É este o jogo que movimenta a formação continuada de professores; um mantra derivado dos resultados das avaliações em larga escala, em que se propõe a objetivação e a subjetivação dos competidores – cada um e todos – que se formam pela responsabilização e

autorresponsabilidade de melhorar, buscar qualidade nas ações, perseguir as boas práticas, competir com o outro e consigo mesmo, recriando constantemente metas num cenário educacional em que o professor aceita ser o ‘culpado’ e, portanto, apropria-se do discurso do aprender a aprender sempre, adaptar-se, entrar no jogo. Aprender, formar-se, qualificar-se constantemente é uma estratégia de mercado, em que o conteúdo do que se deve aprender também é mercadoria, já que,

Tudo é mercadoria e, enquanto tal, tudo pode ser medido, quantificado, para logo ser comparado, avaliado, ranqueado e trocado. Esse ‘tudo é mercadoria’ tem de ser compreendido no sentido mais amplo possível: todos os produtos manufaturados, todos os processos de produção, todos os indivíduos e suas práticas sociais e culturais são (vistos, vividos, pensados, valorados, utilizados e trocados) como mercadorias”. (VEIGANETO, 2017, p. 281).

Ao mesmo tempo em que se amplia a oferta de formação continuada docente, amplia-se também, neste contexto, um circuito discursivo que leva ao desprestígio dos professores e da escola, pois a ideia de um professor que não adere à formação representa um professor desinteressado; a ideia de um professor que, ao aderir à formação, não faz o investimento profissional que se espera, mesmo tendo os benefícios do Estado em sua formação, não se constituindo competente. Assim, opera-se uma certa criminalização dos professores, colocando sobre suas ‘costas’ a responsabilidade complexa de prestação de contas dos baixos níveis de rendimento na aprendizagem dos estudantes, que já são, por conseguinte, em muitos casos, produzidos como sujeitos no contexto de desigualdades sociais e econômicas do país, estas não consideradas nos discursos das políticas de formação docente, pois implicariam responsabilizar os modelos de vida gestados pelo capitalismo neoliberal.

Com isso, não se pode abster de discutir e de pensar a formação de professores no Brasil, o que se quer afirmar é que se torna impossível considerar as políticas de formação de professores fora desta grade de inteligibilidade neoliberal e, com isso, os discursos sobre a escola pública e os modos como se governa a conduta dos professores: uma conduta performática, assumida pelos próprios professores como pelos outros – a sociedade e o Estado – de endividamento (LAZZARATO, 2011) que reforça o controle sobre os indivíduos. No caso, pelos usos que se faz das avaliações em larga escala que apontam para a necessidade de produção de um sujeito empreendedor de si, capaz de se jogar na concorrência de todos e contra todos.

Quem sabe a partir daí se poderá continuar a pensar. É difícil fazer a história do presente, mas é possível analisar os efeitos das avaliações em larga escala, eles podem ser sentidos tendo em vista as práticas discursivas e performativas colocadas na formação continuada de professores. Assim, que se continue pensando.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividades e a sociedade totalmente pedagogizada. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 36, n.2, p. 144-155, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014, 270p.
- BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, SP, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.
- BRASIL. **Manual do Pacto**. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. **Orientações Gerais**. Objetivos, diretrizes e funcionamento. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Toda criança aprendendo**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003. Disponível na internet: URL <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001798.pdf>> Acesso em: 26/06/2018.
- COUTINHO, Karyne; SOMMER, Luís Henrique. Discursos de sobre Formação de Professores. **Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, RS, v.11, n.1, p.86-103, jan/jun. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2005. 226p.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da Biopolítica**. 1.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008. 474p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28.ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 2010. 294p.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006, 268p.
- LAZZARATO, Maurizio. **La fabbrica dell'uomo indebitato. Saggio sulla condizione neoliberista**. Trad itál. Selvino J. Assmann. Roma: Derive Approdi, 2012, pp.5-2. Disponível em: <<https://es.scribd.com/document/339589905/Lazzarato-Economia-e-Divida-Fabrica-Do-Homem-Endividado-2-Docx>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MILLER, Peter; ROSE, Nicolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. 1.ed. São Paulo, SP: Paulus, 2012. 288p.

MOREIRA, Antônio. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 35, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

PERONI, Vera. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. 1.ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000. 96p.

POWER, Michael. The audit society: Second thoughts. **International Journal of Auditing**, v. 4, p. 111-119, mar. 2000.

SAURA, Geo. **Mecanismos, actores y espacios de privatización en de la educación**: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa Española. 2015. 343f. Tesis (Doctorado en Educación Internacional) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Granada, Granada.

TRAVERSINI, Clarice S. **Programa Alfabetização Solidária**: o governmento de todos e de cada um. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar de outro modo a ética na pesquisa. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às Ciências Sociais e Humanas. Porto Alegre, RS: Editora UFRGS, 2017, p. 265-300.

Leandra Bôer Possa

Professora da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Doutora em Educação (UFSM) e Pós-Doutora (bolsista CAPES) em Políticas Públicas Educação Comparada (Universidad de Valencia, ES). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão GEPE/UFSM.

E-mail: leandrabp@gmail.com

Patrícia Luciene Albuquerque Bragamonte

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM), Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM); Especialista em Gestão Pública (UFSM), professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Alegrete-RS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão GEPE/UFSM.

E-mail: patriciabragamonte@gmail.com

Cristina Pulido Montes

Doutoranda em Educação pela Universidade de Valência/Espanha. Atualmente está vinculada ao Departamento de Educação Comparada e História da Educação da Universidade de Valência. Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão GEPE/UFSM. Pesquisa privatização na educação em países em desenvolvimento e desenvolvidos a partir de uma perspectiva comparativa e internacional.

E-mail: crispulido87@hotmail.com