

# **A AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE**

**LA EVALUACIÓN DEL ESCENARIO PROBACIONAL EN LA  
CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE**

**THE EVALUATION OF THE PROBATIONAL STAGE IN THE CONSTITUTION  
OF TEACHING SUBJECTIVITY**

**Marina Contarini Boscariol**

**Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Campinas/SP – Brasil.**

**Mário Luiz Ferrari Nunes**

**Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Campinas/SP – Brasil.**

## RESUMO

O texto pauta os efeitos de uma avaliação institucional na produção de uma subjetividade docente em Educação Física. Para análise, toma-se as contribuições de Michel Foucault acerca das sociedades disciplinar e de controle e suas tecnologias de manutenção. Faz-se uso da cartografia como operador metodológico, considerando que a mesma permitiu acompanhar o processo de constituição da subjetividade de uma experiência na docência. O artigo aponta que à avaliação institucional acessada é conferido o papel de fiscalização e mensuração dos objetivos do trabalho e, que a mesma adquire um caráter de modulação de comportamentos pelos próprios sujeitos avaliados na sociedade atual, pois atua na formação e produção de um sujeito docente a partir das especificações de um ethos, que corrobora com os modos de operar da sociedade contemporânea capitalista de organização neoliberal.

**Palavras-chave:** Avaliação; Educação Física; Formação Professores; Experiência.

## RESUMEN

El texto orienta los efectos de una evaluación institucional en la producción de una subjetividad docente en Educación Física. Para el análisis se toman las contribuciones teóricas de Michel Foucault sobre las sociedades disciplinarias y de control y sus tecnologías de mantenimiento. Se utiliza la cartografía como operador metodológico, considerando que cuesta permitió acompañar el proceso de constitución de la subjetividad de una experiencia en la enseñanza. El artículo señala que en la evaluación institucional accedido se confiere la función de inspección y medición de los objetivos del trabajo y que adquiere un carácter de modulación de conductas por parte de los sujetos evaluados en la sociedad actual, ya que actúa en la formación y producción de una asignatura de enseñanza a partir de las especificaciones de un ethos, que corrobore los modos de operar en la sociedad capitalista contemporánea con una organización neoliberal.

**Keywords:** Evaluación; Educación Física; Formación de Profesores; Experiencia.

## ABSTRACT

The text guides the effects of an institutional evaluation in the production of a teaching subjectivity in Physical Education. For analysis, Michel Foucault's contributions on disciplinary and control societies and their maintenance technologies are taken. Cartography is used as a methodological operator, considering that it allowed following the process of constituting the subjectivity of an experience in teaching. The article points out that the institutional evaluation accessed is given the role of monitoring and measuring the objectives of the work and that it acquires a character of modulation of behaviors by the subjects evaluated in today's society, since it acts in the formation and production of a teaching subject based on the specifications of an ethos, which corroborates the ways of operating in contemporary capitalist society with a neoliberal organization.

**Palabras clave:** Evaluation; Physical Education; Teachers training; Experience.

## **AVALIAR, FORMAR, REGULAR: ALGUMAS IDEIAS INICIAIS**

Autores de diferentes gerações têm se debruçado sobre o tema da avaliação no campo da Educação sob diferentes perspectivas, que correspondem principalmente a compreendê-la a partir de uma função didática, que não só comprova o rendimento ou qualidade de um estudante, mas representa uma fase final de um ciclo racionalmente planejado; e, sob um olhar crítico, anunciando seus efeitos sobre o desencadeamento de uma série de fenômenos presentes no interior da instituição escolar (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Ao tratar a avaliação como uma prática educacional, automaticamente a consideramos uma atividade que responde às observâncias do ensino institucionalizado, que se ancora a uma série de ideias e procedimentos.

Menga Lüdke (1991) já indicava que “através da avaliação se fiscaliza, o mais exatamente possível, se a escola está passando eficientemente, para novas gerações, os valores e prioridades que regem a vida dessa sociedade” (Lüdke. 1991, p. 45). Vinte anos depois, Freitas (2010) atribui à escola contemporânea um caráter artificial, desprovida da articulação com a vida para além de seus muros e das lutas sociais, e acrescenta que nesse cenário a avaliação passa a obedecer às regras impessoais, que só têm sentido para a própria instituição. Ao considerar a avaliação um procedimento com fim em si mesmo o mesmo autor enfatiza a acentuação da chamada tecnização dos processos educativos e assim se naturaliza valores produzidos pelos próprios juízos da avaliação. Assim, a avaliação não só se configura como um instrumento de mensuração, mas uma técnica que regula e forma, a partir dos pressupostos de seu conteúdo. Correia, Arelaro e Freitas (2015) chamam atenção para o fato de que a avaliação se tornou um dos temas determinantes para a agenda política da educação nos últimos tempos, sendo considerada chave na solução de problemas complexos da área, como o desempenho docente, a melhoria da qualidade dos serviços da educação e da aprendizagem dos estudantes. Diante desse cenário, podemos considerar até aqui, que “estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 295).

Esse mesmo autor constata que dos usos mais propagados, compreende-se a avaliação como uma atividade do docente sobre os discentes. De modo geral, nas bibliografias especializadas, encontra-se um vasto número de resultados que dizem sobre essa operação da avaliação, e muito menos que se referem a outros elementos escolares, como a avaliação dos(as) professores(as), dos materiais escolares, dos espaços da escola, entre outros, o que torna importante a interrogação de seus efeitos para as práticas curriculares (CORAZZA, 2001), no caso desse estudo, sobre a formação contínua dos professores de Educação Física.

Em meio à disputa pela função social da escola e seus desdobramentos, nas últimas décadas, aderiu-se na instituição escolar por meio dos próprios documentos curriculares e pelas exigências das secretarias, ações orientadas por políticas neoliberais que designam certo modelo gerencial e atribuem à educação um valor majoritariamente econômico. “A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber [...], hoje é orientada, pelas reformas em curso, para o propósito de competitividade prevaletentes na economia globalizada” (LAVAL, 2019, p. 18).

Ao pensar o neoliberalismo como uma racionalidade, um *ethos* que conduz condutas (FOUCAULT, 2008), é notório que o mesmo se consolida na constituição de saberes sobre a docência que incidem na produção de estratégias para o controle da atuação docente (BALL, 2005). Rose (1998) argumenta que, na racionalidade neoliberal as capacidades subjetivas dos indivíduos são incorporadas aos objetivos do poder público. Pode-se dizer, nesta perspectiva, que o neoliberalismo atua na produção de interesses pelos sujeitos, a fim de que os mesmos se autorregulem e direcionem seus comportamentos, tomando por base metas que findam um acúmulo de capital por alguém ou instituição.

Afirmamos assim, que a operacionalização da racionalidade neoliberal presente na instituição escolar, perpassa o que são as modalidades de avaliações – tanto as que medem o desempenho escolar dos estudantes como outras, para além dessas. E, quando adentramos especificamente ao universo da

Educação Física, percebemos que isso não é diferente. Souza Júnior (2004) ao fazer um estudo sobre as práticas avaliativas da Educação Física na escola em diferentes períodos históricos (observando tanto a consolidação dos objetos de estudo da área quanto às reformas legais que ditaram sobre o ensino e a avaliação do componente curricular), nota que mesmo variando em objetos, critérios e ferramentas, a concepção de avaliação e função da mesma recai sobre o uso de técnicas com fins meritocráticos, classificatórios e seletivos<sup>1</sup>. Questão essa que reflete diretamente na forma como os docentes da área conduzem suas aulas e também na forma como são avaliados pela instituição.

Nesse sentido, três questões se apresentam: quais os fatores que determinam a presença de um tipo de avaliação e não outro? De que modo a avaliação passa a produzir efeitos de técnicas de controle na constituição/formação docente? Pode-se pensar na avaliação como moduladora das condutas, como exercício e ao mesmo tempo finalidade na prática de constituição do sujeito da docência em Educação Física?

Ao tratar dos efeitos da avaliação sobre a produção de uma subjetividade docente, este artigo traz como exemplo uma avaliação institucional interna de desempenho docente, aplicada por uma rede municipal de ensino em professores(as) no estágio probatório, o que difere, em certa medida, dos materiais de análise dos estudos encontrados na área, amplamente centrados nas avaliações de rendimento dos estudantes seja as de larga escala ou as individuais. Para tanto, produziram-se dados a partir de uma narrativa docente contida em um diário elaborado por uma professora recém ingressada nessa rede. De modo a articular o debate apresentado com os dados produzidos, tentamos elaborar os possíveis efeitos da prática avaliativa em um contexto específico sobre a produção e o controle da subjetividade docente, tomando

---

1 Esta afirmação é importante para pensarmos que mesmo superados, a aptidão física e a esportivização ainda marcam o modo como a Educação Física é construída no contexto escolar por meio das práticas avaliativas, e principalmente, acabam por formar e regular condutas. Como menciona Gimeno Sacristán (1998, p. 295), a avaliação “incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão de conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, [...]”. O que não ignora os esforços de pesquisadores do campo, como Souza Júnior (2004), Santos e Maximiano (2013), Santos, *et al* (2014) e tantos outros, para transformar esse cenário.

por referências as contribuições de Michel Foucault acerca dos processos de subjetivação, propondo a cartografia como um operador metodológico que possibilita percorrer tanto o território de consolidação do tema da avaliação, quanto o território de construção da subjetividade docente e os modos como um atravessa o outro.

## **IR DE ENCONTRO E CAMINHAR COM O OBJETO: UMA FORMA DE OPERAR COM A CARTOGRAFIA**

Este texto é recorte de uma pesquisa mais ampla acerca da produção da subjetividade de uma docente que atua na Educação Básica com aulas de Educação Física. A pesquisa se construiu por meio da cartografia (ROLNIK, 2016), no processo de habitar alguns dos territórios que produzem à docência, os quais são significados a partir das relações estabelecidas na escola: professora-instituição; professora-pares; professora-educação física; professora-alunos. Neste texto, exploramos principalmente, o território produzido pela relação professora-instituição escolar, o qual não só gerencia a produção de verdades sobre a docência, mas também desenvolve técnicas de controle e manutenção dessas verdades. Para isso, considerou-se a organização de um diário, no qual há registros de um percurso na docência, demonstrado por pensamentos, práticas e problematizações.

Fazer o uso da cartografia como operador metodológico indica que o estudo não possui intenções prescritivas, classificatórias, ou apresenta regras prontas a serem aplicadas. O estudo orientado pela cartografia pressupõe a construção de alguns princípios ou pistas (PASSOS *et al.*, 2015), que se dão no próprio percurso da pesquisa e consideram também os efeitos produzidos pelo pesquisador sobre o próprio objeto: a subjetividade docente. Neste caso, as pistas elencadas decorreram das técnicas de controle identificadas na escrita do diário. Entendemos que essas permitem a manutenção de determinadas verdades sobre a docência em detrimento de outras.

Operar com a cartografia permitiu a esse estudo o encontro de uma técnica de controle (avaliação institucional), que não é variável, por ser aplicada em todas as professoras de um mesmo contexto, com a percepção singular de uma professora sobre a mesma, o que acena para alguns elementos da produção de uma subjetividade docente específica. Não temos a intenção de percorrer o vasto campo de produções sobre o tema da avaliação educacional, mas sim adentrar ao debate de como uma prática cotidiana da instituição escolar atravessa e modula a subjetividade de uma professora, formando e conduzindo o trabalho a partir de certos elementos fundamentais para a escola.

Dito isso, é importante ressaltar que ao ler o diário e produzir os dados da pesquisa a partir dele não buscamos fazer uma análise do escrito, mas, sim, compreender o sujeito docente em movimento, produzido pelo atravessamento da instituição e pela própria escrita do diário. Ao habitar o território da docência foram identificadas linhas centrais que produziram formas de existir em um contexto escolar específico, linhas desenhadas não só pela técnica elaborada nesse texto, mas pela forma de conduta assumida pela professora estudada (também autora deste texto). O que se analisou foi o encontro dessa técnica com a subjetividade docente, ou seja, com o que a professora passou a produzir sobre si mesma, sobre sua docência no exercício de cartografar, compreendido pela prática de habitar o território, tanto incorporando linhas que antecederam sua presença lá dentro, quanto compondo este território também com outras linhas produzidas pelo encontro entre os sujeitos e as práticas pré estabelecidas; com outra subjetividade. Destacamos também que o processo de escrita do mesmo pareceu possibilitar o encontro da pessoa que escreve consigo mesma (não apenas com o território da docência), com suas percepções e concepções sobre o que é ser professora, sobre a conduta docente e sobre os exercícios que consolidam determinado tipo de docência e não outro.

## PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: DAS TÉCNICAS DISCIPLINARES ÀS TÉCNICAS DE SI

Desde que as mudanças arquitetônicas, tecnológicas, sociais, culturais e políticas se intensificaram com o processo de globalização e se tornaram inevitáveis, as formas de disputa pelo domínio e controle das técnicas de governo, isto é, o poder, também passaram a se configurar de outra forma. O capitalismo, enquanto uma das forças que intenciona o controle dos modos de produção, passa a encontrar um ponto de estabilidade ao atuar na formação das subjetividades dos sujeitos, exercendo assim, poder sobre as instituições por meio de seus agentes internos (DARDOT; LAVAL, 2016). “Não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito por completo a sua atividade profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Para garantir a manutenção da nova forma de organização do capitalismo, essa mesma sociedade introjeta nos indivíduos por meio de técnicas específicas uma mentalidade para o exercício de si em prol do desenvolvimento de um sujeito preocupado, acima de tudo, com seus interesses “pessoais”. O trabalho se torna uma tarefa que promete aproximar os indivíduos de seus desejos, ligados principalmente ao ato de consumir (DARDOT; LAVAL, 2016) e da satisfação do dever cumprido. Ao elaborar uma tese das condições de emergência de uma sociedade educativa, Noguera-Ramírez (2011) assinala a efetividade das práticas de atuação sobre os interesses dos sujeitos. E acrescenta que, se antes, pensar a partir dos interesses pessoais soava como algo egoísta e imoral, na sociedade atual, isso parece se configurar como um fundamento do bem-estar coletivo.

Nesse contexto, o satisfazer-se consigo mesmo parece torna-se alvo de políticas capazes de articular o que constituiria essa satisfação. É essa lógica que acopla ao ofício da docência a assunção e o exercício de uma subjetividade dentro das conformações da racionalidade neoliberal. Com isso, para além da atenção ao trabalho pedagógico, as pesquisas mencionadas trazem uma outra demanda que disputa a atenção docente, articulada a esta primeira, mas

que direciona os interesses profissionais para uma ideia de desenvolvimento de si, na perspectiva do ser melhor, do fazer mais, para satisfazer-se consigo mesmo tendo como referências os objetivos da escola em sua instância mais burocrática, o que observado, segundo os mesmos autores, principalmente pelo alinhamento das expectativas dos sujeitos com as expectativas da instituição.

O contraponto desse movimento é que a escola, ao assumir o papel de educar uma sociedade na ótica das políticas neoliberais, preocupa-se mais com os aspectos morais da conduta docente do que com os aspectos instrucionais do ofício (LAVAL, 2019). Essa preocupação ultrapassa o espaço de trabalho e atinge o sujeito privado, sua família, seus finais de semana. Ele incorpora hábitos diários com a saúde, o intelecto, a fim de se tornar mais capacitado, apto a viver na sociedade capitalista (DARDOT; LAVAL, 2016).

Foucault (2014a), ao investigar como se dão os processos de sujeição desde o início da sociedade moderna, enfatiza que o modelo punitivo da prisão se espalhou por toda a sociedade por meio de uma arquitetura e estrutura panóptica e, também pelas técnicas disciplinares, o que consolida a mesma como uma sociedade normalizadora, disciplinar. Essa sociedade encarcera sujeitos a modos de existência determinados por instituições, sendo exemplos das mesmas: escolas, cadeias, hospitais, hospícios, famílias e fábricas e, com isso, a relação entre novas formas de atuar sobre o corpo e o comportamento moral.

Para o autor, o exercício do poder disciplinar se dá no uso de algumas ferramentas como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação das duas num procedimento que lhe é específico, o exame. Nos interessa esse último, que ao se apoiar nos dois primeiros, inverte o mecanismo de visibilidade do uso do poder, ou seja, torna visível aquele ao qual se aplica o exame (o súdito, o aluno, no caso desta pesquisa, a professora) e não mais apenas sobre as próprias técnicas ou sobre aquele que detém o uso do poder, como era em sociedades precedentes. A prática do exame, nesse mesmo contexto, também possibilitaria, para Foucault (2014a), elaborar a individualidade dos sujeitos documentando-a, fixando por meio da escrita, um lugar vigiado e revisitado, passível de comparações, categorizações e medições.

Outros exemplos que marcam as instituições em uma sociedade disciplinar são: a distribuição dos sujeitos em espaços específicos (filas, carteiras, pátios, quadras, sala dos professores, direção); o controle das atividades por meio de horários (de trabalho, de saída, entrada, de intervalo, tempo de aula, período letivo, avaliação); a forma como os indivíduos manipulam objetos a partir do critério da eficácia e da rapidez (o trabalho administrativo, o plano de aula, a correção das tarefas, das provas, o rendimento nas provas); a separação dos indivíduos por uma medida de desenvolvimento (separação por séries, nas turmas a separação dos estudantes por níveis de habilidades); e, por fim o nivelamento e a padronização entre os sujeitos, de modo com que a união das forças dos indivíduos que compartilham o mesmo espaço, as mesmas atividades ou atividades complementares produzam um resultado ótimo (a média da nota por turma; os aprovados na turma; nos vestibulares; as equipes esportivas que representam a escola; as premiações de discentes e docentes; a análise da empregabilidade dos egressos no mundo do trabalho). A sociedade disciplinar caracteriza-se então por práticas de aparência ingênua, mas que obedecem a interesses sociais e econômicos (FOUCAULT, 2014a).

Contudo, já naquele momento, Foucault acenava para a finitude dessa sociedade, que se fundiu e deu espaço ao que se chamou de sociedade de controle (DELEUZE, 2017). A sociedade de controle, diferente da sociedade disciplinar, transforma os próprios indivíduos em agentes das instituições que não são mais pensadas a partir de normas construídas e reproduzidas pelo Estado, mas, sim, pelos interesses do capital. Não é que a sociedade disciplinar tenha desaparecido – inclusive as técnicas mencionadas são certamente observadas cotidianamente no cenário escolar –, mas seus princípios, que antes eram formulados e regulados por um agente externo e eram determinados pelo tempo e espaço ocupado pela instituição na vida das pessoas, passam a constituir a chamada subjetividade, fazendo com que os indivíduos se autogovernem em tempo integral a partir do que é dado por essa nova lógica.

Ao longo do tempo, as sociedades desenvolveram modos de estruturar seus princípios e pressupostos por meio de estratégias que garantiriam com que os sujeitos acessassem determinados saberes e agissem a partir dos mes-

mos. É a partir desta demanda que o filósofo francês Michel Foucault formula a respeito das técnicas disciplinares, de controle e de si. Foucault (2014b) chama atenção para o fato de que processos disciplinares existiam há muito tempo e não são exclusivos dos séculos XVIII e XIX (recorte dos seus estudos), mas que foram apenas nessa época que as disciplinas se tornaram uma arte para as transformações dos sujeitos, com a ascensão da burguesia dada pela revolução industrial na Europa. Desse modo, as tecnologias disciplinares surgiram como interdição e punição para alguns comportamentos considerados desviantes daquilo que propunha a chamada sociedade disciplinar, mantida e regulada principalmente pelas instituições, sendo uma delas a escola (FOUCAULT, 2017).

Conforme os usos do poder foram demonstrando cada vez mais um caráter múltiplo, as tecnologias que visavam apenas interditar e punir passam a perder espaço para aquelas que garantiriam desenvolver no próprio sujeito uma autogestão de suas condutas. Sendo assim tecnologias disciplinares e de controle se fundem, promovendo tanto uma reforma nos modos de agir dos sujeitos que a compõem, como regulando e atuando na manutenção de uma sociedade denominada de controle (DELEUZE, 2017).

Noguera-Ramírez (2011) também acentua essa observância, o autor pontua que o alvo, diferente da sociedade disciplinar não é mais tanto o corpo, e sim o interesse dos sujeitos, “aquilo que o movimenta, aquilo que é condição para a sua ação, digamos assim, a sua “motivação”” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 233).

A própria noção de poder, como argumentou Foucault (2017), está relacionada a algo que se exerce e se espalha de vários pontos, sem se ancorar ao “simples papel da proibição ou da recondução” (Foucault, 2017, p. 102). Assim, ao evocar que no processo de consolidação do poder disciplinar atribui-se foco ao sujeito no qual o poder se exerce, já se faz alusão à capacidade produtiva do poder, apesar de em um primeiro momento as demonstrações disciplinares do mesmo parecerem estanques e engessadas. Ou seja, considerar o processo de disciplinarização sem olhar para as possibilidades

produtivas do poder, principalmente vindas do corpo disciplinado, indicaria ignorar qualquer possibilidade de resistência ao poder disciplinar. E, é nesse aspecto que atua a sociedade de controle.

Não se trata mais de submeter alguém a alguma coisa, mas sim de afirmar a si um sujeito de algo (FOUCAULT, 2017). Nessa sociedade, os indivíduos são incentivados a reivindicar verdades sobre si mesmo, orientando certo modo de operar, o que acaba determinando condutas, e inserindo-os em ordens discursivas que ditam o que é ser professor(a) de Educação Física, no caso deste estudo, para esta sociedade.

Para mergulharmos na constituição dos sujeitos docentes, recorreremos ao conceito de processos de subjetivação, elaborado por Foucault (2014b), o qual compreende três elementos que juntos consolidam a existência dos sujeitos em determinada ordem discursiva. São eles: 1) o assujeitamento, ou, a assunção de determinadas verdades que correspondem a uma imagem do sujeito professor(a), como: “o professor tem que ter autoridade sobre o grupo de estudantes”, “o trabalho docente é uma missão”, “a professora tem ser amorosa” etc.; 2) estratégias ou técnicas, que permitam com que essas verdades perpetuem, como: as avaliações institucionais, que de forma recorrente avaliam o controle do docente sobre a sala de aula, as práticas de semanário, os olhos (vigilância) da coordenação pedagógica, dos pares, das secretarias de educação, das famílias, as propostas curriculares, entre outras que reverberam tais verdades; e 3) as narrativas que os próprios sujeitos professores(as) produzem sobre a sua docência, que podem estar diretamente associadas as práticas de assujeitamento e suas técnicas, por exemplo: “eu sou um boa professora porque tenho controle sobre a minha turma, porque meus alunos alcançam níveis desejados de aprendizagem, porque cumpro com as tarefas burocráticas, porque cuido da turma-classe etc.”. Esse último elemento é denominado pelo autor de subjetividade, ou, o modo como o próprio sujeito governa as suas condutas.

Dentre estes três elementos, o segundo torna-se ponto chave para pensarmos a modulação do comportamento dos sujeitos em sociedade e as suas transformações, como no caso da passagem das técnicas disciplinares para

as técnicas de controle, se as técnicas disciplinares tinham como finalidade a obediência social ou a docilização do corpo, as técnicas de controle possuem como finalidade produzir um sujeito; fazer com que ele se reconheça em determinada narrativa; e afirme a si mesmo como sujeito de algo (“eu sou..., por isso eu devo ...”). Assumir a efetivação dessas técnicas, implica reconhecer que o próprio sujeito, que é alvo do exercício do poder, também é passível de exercer poder sobre si mesmo, ao passo que, em vista da subjetividade, é o sujeito que se assume, se afirma, se narra, se governa, se julga e se vê imbricado em determinada ordem discursiva.

Importante retomar que as instituições e o controle do trabalho por meio da disciplina não deixaram de existir, a vigilância, por exemplo, permanece, porém menos custosa, visto que o supervisor (muitas vezes) foi substituído por relógios de ponto e câmeras de segurança. O exame também permanece, seja na forma de avaliações formais, isto é, produzido por registros, seja as realizadas pelos demais sujeitos da comunidade educativa de forma informal. Corazza (2001) ao tratar dos pareceres descritivos (relatórios) afirma que, mesmo não sendo considerados avaliações, exames e provas, assumem o exercício da regulação por produzirem meios e instrumentos avaliativos. Afinal, não há como negar que práticas corriqueiras na cultura escolar como presentear docentes não sejam decorrentes de exames (informais). Outras questões, como a política de concorrência, também afeta a regulação do trabalho, pois maximiza a relação entre eficiência, produção e consumo, transformando a performatividade em uma estratégia política, e uma técnica da sociedade de controle, que facilita o monitoramento do Estado sobre o trabalho (BALL, 2002).

Na lógica da performatividade são os sujeitos individuais, projetados na imagem das organizações, os alvos desse modo de regulação que usa de críticas e comparações para validar, valorar, julgar, avaliar. No caso da escola, ela torna a constante busca por resultados desejáveis o foco do ofício da docência, e se sustenta por meio da aquisição de uma mentalidade por parte dos sujeitos, incutida pela fusão dos princípios de um poder empresarial na lógica do setor público. Segundo Ball (2005), essa condição destrói os sistemas

ético-profissionais que organizavam o ambiente escolar, e fazem isso a partir da figura de um gerente (gestor/gestores), aplicador de avaliações, que tem o papel de “incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem [...] pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

A consolidação dessa mentalidade se dá por meio de técnicas, que tanto adéquam os corpos, como engajam o sujeito docente nas demandas da própria instituição. Torna-se imprescindível alinhar as aspirações pessoais dos docentes (e todo conjunto de sujeitos escolares) aos objetivos da própria escola, e essa a um sistema de governança macrossocial. Tenciona-se perpetuar um processo de formação/subjetivação que coloque os sujeitos em uma posição ajustada à essa lógica<sup>2</sup>.

É curioso pensar que apesar de intencionar mudanças nos modos de organização da sociedade e na formação de seus sujeitos, a escola, assim como outras instituições, permanece fazendo uso de técnicas disciplinares, a fim de atender a outras demandas, que leva a efeito outra sociedade (não mais a sociedade disciplinar). Essa insistência tem realçado um pseudo fracasso da instituição escolar, por não acompanhar as transformações sociais, políticas e culturais em voga, o que aumenta a pressão por mudanças em suas estratégias. Masschelein e Simons (2018) acrescentam que essa cobrança advém, em última análise, da redução do sentido da escola à otimização da aprendizagem individual dos estudantes e a consequente profissionalização docente, o que cada vez menos abre espaço para pensarmos a quem e a qual propósito serve a instituição escolar.

É de bom tom evidenciar é que essas mesmas técnicas disciplinares, que se apresentam como um mecanismo de interdição e/ou punição, desencadeiam um processo de produção de novas técnicas pelos próprios

---

2 Cabe explicar que o liberalismo se pauta na noção de natureza humana, logo, que a liberdade é inata. Nesse caso, mediante sujeitos livres, compete à escola promover situações para se alcançar o desejado conforme a capacidade e o esforço de cada um (mérito). No neoliberalismo, essa noção é superada. Não há nada inato. Os sujeitos não podem ser deixados livres. A liberdade deve ser produzida, incitada. Nesse caso, cabe à escola promover situações em que todos se sintam capazes de entrar no jogo da concorrência.

sujeitos, que vão tentar dar conta das demandas da instituição ao passo que convencem a si mesmos que estão satisfazendo-se. Apoiados em Foucault (2010), tratamo-las como técnicas de si.

Ao observar a forma como os gregos antigos formulavam e pensavam seus modos de condução de condutas e relações uns com os outros, Foucault (2014b) pontua, que naquele contexto a condição de modulação de uma técnica de si seria o cuidado de si, ou seja, os efeitos que os exercícios de si sobre si mesmos tinham na produção de uma subjetividade, de um governo de si que pressupunha a relação com os outros, também governados. O autor traz essa questão não para que copiemos os modos de operar dos gregos antigos sobre a própria subjetividade, mas para que atentemos que ao longo do tempo a noção de cuidado de si foi apropriada e expropriada pelas diferentes sociedades e seus modos de pensar a constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 2010). Constituição essa que atenda as mudanças sociais e as novas conformações organizacionais das culturas, o que compreende fator fundamental para pensarmos em outras/novas técnicas de atuação sobre o governo de si e dos outros.

Desse modo, quando evocamos esta noção, não estamos pensando-a a partir do que o filósofo elabora acerca dos gregos antigos. Estamos, assim como Artières (2004) e outros comentadores de Foucault, recorrendo ao seu trabalho de “diagnosticador do presente”, ao passo que tateamos e compreendemos suas ferramentas.

Para Foucault, o trabalho de diagnóstico passa primeiramente por uma relação física com a atualidade. O corpo teso [...] não está ausente no exercício do diagnóstico, é um de seus instrumentos. Um instrumento para medir o caráter intolerável do presente, um instrumento de luta para enfrentar, um instrumento de investigação, um instrumento do pensamento. Essa prática do corpo no trabalho de diagnóstico toma sucessivamente diferentes formas, todas participantes de uma verdadeira prática de si (ARTIÈRES, 2004, p. 32).

Nesse movimento as técnicas de si constituem-se como aparatos e estratégia de assimilação e manutenção de verdades que têm como alvo esse próprio corpo e conseqüentemente a subjetividade. Neste estudo, partimos destes pressupostos para pensar que uma avaliação docente, mesmo pensada aos moldes de uma técnica disciplinar, atua como técnica de controle e técnica de si, pois, nos parece que a mesma regula a atividade cotidiana no trabalho, e tem potencial para formar e produzir os sujeitos docentes a partir de especificações sobre as condutas requeridas e os seus modos de ser, compondo um elemento modulador de algumas práticas de si docente.

## **A AVALIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE**

Este texto propõe pensar na avaliação docente como uma técnica de si na docência, desde que, além de perpetuar discursos sobre o que é ser docente e o que se deve fazer a docência, age na estruturação e consolidação da subjetividade desse sujeito, ao passo que se associa a outras técnicas de controle da atualidade como a performatividade (BALL, 2005).

Dias Sobrinho (2004, p. 709) destaca que “todos os Estados que hoje buscam realizar importantes mudanças no setor público, na administração e nas formas de organização e produção da sociedade acabam elegendo a avaliação como o motor principal das reformas”. O que é exemplificado pelo diário da professora, no qual há várias passagens que demonstram o movimento das técnicas que atuam sobre a constituição da docência exposta a essas políticas neoliberais da formação.

Em uma dessas passagens, a mesma descreve os critérios e conceitos presentes na avaliação de seu estágio probatório, realizada a cada seis meses pela equipe gestora, mediante uma ficha com objetivos e parâmetros de avaliação:

**Quadro 1:** Avaliação de Estágio Probatório

<b>OBJETIVO</b>	<b>PARÂMETROS</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
<b>1. Produção</b>  Volume e quantidade de trabalhos executados normalmente	Muito lento.	Muito Ruim;
	Às vezes abaixo das exigências.	Ruim;
	Satisfaz as exigências.	Regular;
	Ultrapassa as exigências.	Bom;
	Muito rápido.	Muito bom.
<b>2. Responsabilidade</b>  Maneira como se dedica ao trabalho e faz o serviço dentro do prazo estipulado. Considere a fiscalização necessária para conseguir os resultados desejados.	Impossível depender dos serviços, necessitando de constante vigilância.	Muito Ruim;
	Não se pode contar sempre com os resultados desejados sem fiscalização.	Ruim;
	Pode-se depender dele exercendo uma fiscalização normal.	Regular;
	Dedica-se bem bastando uma pequena diretriz.	Bom;
	Merece máxima confiança. Não precisa de fiscalização.	Muito bom.
<b>3. Criatividade</b>  Engenhosidade, capacidade de criar ideias e projetos.	Tipo rotineiro. Não tem ideias próprias.	Muito Ruim;
	Tem poucas ideias próprias.	Ruim;
	Apresenta algumas sugestões.	Regular;
	Quase sempre tem boas ideias e projetos.	Bom;
	Tem sempre ótimas ideias. Tipo criativo e original.	Muito bom.

<p><b>4. Compreensão de situações</b></p> <p>Grau com que aprende a essência de um problema. Capacidade de pegar situações e apanhar fatos.</p>	Nenhuma capacidade de intuição e compreensão.	Muito Ruim;
	Pouca capacidade de intuição e compreensão.	Ruim;
	Capacidade de intuição e compreensão satisfatória.	Regular;
	Boa capacidade de compreensão e intuição.	Bom;
	Ótima capacidade de compreensão e intuição.	Muito bom.
<p><b>5. Apresentação pessoal</b></p> <p>Considere a impressão que a apresentação pessoal do servidor cria nos outros. Sua maneira de arrumar-se e sua higiene pessoal.</p>	Relaxado. Não se cuida.	Muito Ruim;
	Às vezes descuida de sua aparência.	Ruim;
	Normalmente apresenta-se limpo e decentemente trajado.	Regular;
	Cuidadoso em sua maneira de apresentar-se.	Bom;
	Excepcionalmente bem cuidado e apresentável.	Muito bom.
<p><b>6. Pontualidade</b></p> <p>Avalie sua frequência em chegar atrasado para compromissos ou horário de trabalho.</p>	Sempre chega atrasado.	Muito Ruim;
	Atrasa-se com bastante frequência.	Ruim;
	Cumpe seus horários normalmente e eventualmente atrasa-se.	Regular;
	Sempre pontual e eventualmente chega adiantado.	Bom;
	Sempre pontual e frequentemente chega adiantado.	Muito bom.

<b>7. Relacionamento com o grupo</b>  Considere o relacionamento do servidor com o grupo e sua satisfação em trabalhar na Prefeitura.	Péssimo relacionamento com o grupo.	Muito Ruim;
	Tem relacionamento frágil com o grupo.	Ruim;
	Relaciona-se bem, mas às vezes demonstra-se descontente.	Regular;
	Relaciona-se muito bem.	Bom;
	Ótimo relacionamento e tem orgulho de ser servidor público municipal.	Muito bom.

**Fonte:** Elaboração dos autores conforme descrito no diário da professora (2020).

Nunes e Neira (2015), ao olharem para o currículo de um curso de Educação Física no Ensino Superior privado, identificaram processos avaliativos similares e constataram que os processos e as práticas avaliadas, além de estarem distantes do que são as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (tanto inicial como a continuada), “pouco contribuem para formularem investigações acerca do currículo que está em ação” (NUNES; NEIRA, 2015, p. 391). Subordina-se assim, não só o processo de aprendizagem às normas institucionalizadas, mas o modo de vida dos sujeitos que a compõem, o que não difere do que se pode observar no quadro acima.

Nesse mesmo sentido, podemos observar que os resultados da avaliação analisada neste artigo são direcionados a produção de um sujeito docente que dê conta de atuar dentro da lógica escola-empresa e não na efetivação de projetos pedagógicos consistentes, desde que a mesma não os menciona. Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2004) também destaca que nessa lógica, a noção de qualidade da educação se aproxima da noção de produtividade e eficiência.

Ao articular essas noções aos quesitos apresentados no quadro acima, o primeiro ponto a destacar é que os conceitos são organizados a partir dos critérios: Muito Ruim, Ruim, Regular, Bom e Muito bom. Em qual-

quer um dos itens percebe-se que “Regular” é atribuído ao trabalhador(a) que cumpre as funções do cargo, “Bom” é o que faz um pouco a mais do esperado para o seu ofício, e “Muito bom” refere-se a quem supera as expectativas da função.

Ao olhar para esses critérios a professora manifesta no diário a seguinte reação:

Ao mirar a folha que eu deveria assinar, vi que em todos os critérios meu conceito era regular. Meu estômago gelou. Até na assiduidade e pontualidade meu conceito era regular? Eu não havia faltado, nunca cheguei atrasada. Fiquei alguns minutos encarando aquela folha que dizia sobre mim e que eu deveria assinar, consentindo e assumindo ser o que estava descrito ali. Mas percebi que regular se referia a cumprir todo o meu trabalho. Ora, então eu havia cumprido com minhas funções? Mas, também admito que gostaria de ter visto um “muito bom”, assinalado na minha avaliação (**fonte:** diário, 2020).

A partir das informações do quadro e da narrativa da professora, algumas questões se apresentam: a primeira delas é o caráter de cada um dos tópicos que compõe a avaliação; a segunda é o desejo da docente em se ajustar ao conceito “Muito Bom”, mesmo compreendendo que para isso deveria disponibilizar mais tempo e aumentar o volume de trabalho, sem que isso gerasse um maior benefício financeiro. A avaliação naquele momento parece tornar-se um atestado que legitima uma verdade sobre o ser docente. Esse modo de uso da mesma lhe outorga “um poder que, simultaneamente, se manifesta nas consequências que os seus juízos produzem naqueles sobre quem ela recai” (CORREIA et al., 2015, p. 1277).

A partir deste exemplo, elucida-se um pouco mais os três elementos apontados por Foucault (2014b) como constituintes do processo de subjetivação. Aqui a “boa professora” está dada por critérios, pela assunção de condutas, assim como a técnica que permite a perpetuação desses critérios identifica-se pela avaliação do estágio probatório. O elemento da subjetividade é sinalizado pela vontade e pela satisfação da professora em identificar-se com o conceito da “boa professora”, o que poderia acarretar, em alguma medida, a assunção de determinados comportamentos e a incorporação de outras técnicas (de si) que a possibilitem atingir os resultados desejados.

Ao observarmos os objetivos da avaliação no quadro e os parâmetros descritos percebemos, na forma como se organizam as palavras, a atribuição ao sujeito avaliado à responsabilidade por modificar seus critérios no quadro, ou seja, por se tornar uma pessoa “melhor” desde que os temas dizem sobre os modos de conduta dos avaliados. Por exemplo, no primeiro item: Produção – a descrição indica que o avaliador deve dizer se o sujeito é muito lento, se o sujeito às vezes é abaixo das exigências, se o sujeito satisfaz as exigências, se ele ultrapassa, ou, se o mesmo é muito rápido. Todos esses adjetivos organizados de forma a produzir uma verdade sobre àquela subjetividade em questão, mas ao mesmo tempo sendo elaborada por um terceiro da instituição, normalmente o gestor, que é quem preenche a avaliação. Demonstra-se assim, a produção de um governo de si pelos critérios de avaliação perpassado diretamente pela relação com esse outro da escola, que representam da própria instituição.

No segundo item: Responsabilidade – é curioso observar a presença do termo fiscalização, o que reforça o caráter disciplinar desse tipo de avaliação. Mas aqui, ela deixa de ser uma vigilância de uns para com os outros e se torna um mecanismo de observação do próprio sujeito para consigo, o que se avalia é: que quanto menos necessitar de fiscalização melhor é o sujeito, mais responsável e merecedor de confiança, a qual está atribuída aos indivíduos que atuam em consonância com os valores e princípios<sup>3</sup> da própria instituição; àqueles que fazem de si a própria empresa. “Enquanto

<sup>3</sup> Dardot e Laval (2016) destacam como alguns desses valores e princípios a energia, a iniciativa, a ambição e a responsabilidade pessoal.

maneira de ser do eu humano, a empresa de si mesmo constitui um modo de governar-se” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Criatividade e originalidade também compõem alguns dos valores necessários à formação desse neosujeito<sup>4</sup> da docência, que é atravessado pelo discurso da inovação e incentivado a aderir a cursos de formação e capacitação, prática essa que torna o “produto” a ser oferecido pela escola e consumido pelas famílias mais atraente. Não que acompanhar as mudanças na sociedade ou promovê-la por meio de práticas educativas outras, construídas a partir de contextos específicos também não se configurem como forma de resistir ao que Freitas (2010) denomina neotecnicismo. Mas o que estamos pautando é a criatividade e a originalidade como moeda de troca, ao mesmo tempo que as práticas inovadoras “inventadas” para estes tempos já existem a algumas décadas, e estão presentes da didática escolar desde o século XVII, como uso de metodologias ativas, variações dos recursos de linguagem, observadas por autores como Julia Varela, Ramos do Ó entre outros. Sem contar que, ao olharmos para os parâmetros do objetivo em questão, o sujeito avaliado em “Muito Bom” seria aquele que dispõem sempre de ótimas ideias e projetos, as quais só são consideradas ótimas, pelos olhos daquele que avalia, representante da própria instituição.

É a lógica do mercado e de suas mercadorias invadindo o ensino público. É a produção de uma subjetividade que está em jogo, e que garante que a comunidade tenha a sensação de estar consumindo um serviço de “qualidade”. Desse modo, além da invenção dos docentes prestadores de um serviço original e inovador, inventa-se os consumidores do serviço educacional. O discurso do original e inovador também mascara ações promovidas pela dita gestão de qualidade, como a providência de mecanismos de vigilância (hoje representados por câmeras, aulas gravadas e compartilhadas) os quais buscam atingir os objetivos impostos por setores externos à escola (Afonso, 2007).

---

4 Termo utilizado por Dardot e Laval (2016) para assinalar o sujeito destes tempos marcados por modos de subjetivação neoliberais.

Outro modo de operar dessa lógica consiste em desenvolver no sujeito a ideia de que o mesmo deve apurar seus sentidos essencialmente naturais. Como no caso do item 4 do quadro, que avalia a capacidade de intuir do sujeito, ou seja, de compreender as coisas, perceber as coisas. Dardot e Laval (2016) chamam atenção que, nesse modo de pensar a sociedade a habilidade de intuir pode estar ancorada a saberes psicológicos que visam aumentar a eficácia das relações a partir das formas de se comunicar. Os autores também apontam algumas técnicas (análise transacional (AT) e a programação neurolinguística (PNL), que visam uma melhora dos domínios de si, a fim de promover a construção de meios de se comunicar entre os indivíduos, que não são quaisquer indivíduos, “são aqueles que estão num mesmo “estado do eu”” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 340), atuantes da mesma ordem discursiva, o que em certa medida demonstra a tentativa de homogeneização entre os pares, e difere de uma formação que considere a comunicação entre os diferentes sujeitos da escola que muitas vezes circulam em diferentes contextos e por isso, mobilizam diversos recursos da linguagem.

A “Apresentação Pessoal” também aparece enquanto um item da avaliação, chamando a atenção três adjetivos da descrição: limpo; decentemente trajado; e cuidadoso com a maneira de apresentar-se. Neste caso, valida-se a tentativa de fusão da imagem da professora à imagem da instituição na qual ela atua e a reprodução de padrões nos modos de vestir-se e cuidar do corpo, ignorando as diferenças culturais e entre os sujeitos.

Esta avaliação não aparece apenas uma vez no diário. Em outra passagem, a professora escreve:

Hoje me chamaram para conversar sobre minha roupa, disseram que eu deveria usar tênis, pois sandálias são propícias aos acidentes de trabalho. Ora, todas as professoras usam, porque só eu corro riscos? Não comentaram sobre minhas calças, mas olharam para elas, que eram amplas, e disseram que outras vestimentas que apresentassem o mesmo risco deveriam ser repensadas (**fonte:** diário, 2020).

O controle da aparência nesse caso, se torna um mecanismo de padronização dos sujeitos tanto a partir das normas da própria instituição, quanto no que tange a construção de uma imagem hegemônica do ser docente de Educação Física, que se dá no uso de tênis e outras vestimentas. Padronização esta que, ao olharmos sob a perspectiva da constituição da subjetividade, retoma e consolida formas específicas de atuação da professora e do professor da área. É comum reconhecermos esses docentes quando entramos em uma escola, pois é praticamente a única categoria de professores que faz uso de “uniforme”: calça, camiseta, meia e tênis esportivos, acrescidos muitas vezes de agasalhos típicos e apito no pescoço. Tem-se que o uso desse tipo de roupa (esportiva) constitua, junto com outros discursos pedagógicos e morais, uma imagem de docente da Educação Física, decalcada e associada a uma concepção da área que tem como objeto aptidão físico-esportiva-recreativa (BRACHT, 1999), fixando, não só a maneira de se vestir e conduzir-se no espaço escolar, mas as possibilidades para a atuação deste(a) docente na escola<sup>5</sup>. Isso porque, a área por apresentar-se não como ciência, mas como uma área de estudos de prática de intervenção, ao longo do tempo dispôs de uma disputa por hegemonia de qual seria o objeto da Educação Física e junto com ele quais seriam os modos de pensar as práticas de ensino da mesma (BRACHT, 1999). Inventam-se, nesse contexto, diversas formas de atuar na área, sendo que algumas delas ganharam maior espaço tanto nos documentos curriculares quanto nos discursos dispersos nos diferentes contextos sociais (NUNES; BOSCARIOL, 2023).

O sexto item do quadro se refere a “Pontualidade” e para que lhe fosse atribuído o conceito “Muito Bom”, a mesma deveria estar frequentemente adiantada em seu horário de trabalho. Este item enfatiza, não só a naturalização de condições precárias, como concede a instituição o domínio e o controle do tempo da servidora, que incorpora os princípios e valores desse modelo de escola, embaralhando o que é de domínio público do trabalho com o que é de domínio da vida privada. Foucault (2014a) ao desenvolver os recursos pelos

<sup>5</sup> Cabe dizer que esse objeto de conhecimento não é mais hegemônico na formação docente em licenciatura em Educação Física e não constitui a formação da docente, mas ainda contribui para a formação da representação de como o docente deve ser, tendo em vista a sua presença em outros campos de atuação profissional não escolar (como os técnicos esportivos cujo corpos e vestimentas estão largamente expostos nas mídias).

quais a disciplina garante determinadas formas de conduta menciona tanto a vigilância hierárquica quanto as sanções normalizadoras enquanto ferramentas de controle do tempo. A primeira considerando não só a vigilância de um outro (o avaliador), mas a obediência por meio de uma sensação de estar-se sentindo vigiado, mecanismo pelo qual atua a própria avaliação que induz a uma percepção de que alguém vê e sabe qual o horário no qual a docente chega no espaço do trabalho. E, a segunda, enquanto uma ferramenta que demonstra a tentativa de controle das atividades do próprio sujeito por meio do tempo, se é sabido onde está o sujeito pressupõe-se que se sabe o que o mesmo está fazendo, ou seja, quantas horas serão dedicadas aos próprios trabalhos, à vida pública.

Essa questão também se observa no sétimo item, no qual se avalia a relação da professora com os pares. O conceito de “Muito Bom” é atribuído ao sujeito com um ótimo relacionamento com o grupo e com orgulho de ser servidor municipal. Demonstra-se, mais uma vez, a insistência em desenvolver nos sujeitos uma consciência de auto responsabilização pelo sucesso da escola. “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele parte irredutível do desejo que o constitui” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). É nesse aspecto que nos ancoramos ao formularmos que o mecanismo da avaliação profissional, ao mesmo tempo em que assume a aparência de uma técnica disciplinar, e atua como uma técnica de controle, também se torna nessa trajetória da docência uma técnica de si. Desde que esta estratégia introjete nos sujeitos professores(as) conceitos ditos verdadeiros e essenciais à prática docente, o mesmo faz crer que só se torna professor(a) à medida que se cumpre certos requisitos morais de conduta, o que possibilita a longo prazo com que o sujeito docente adquira hábitos e exercícios sobre si mesmo que o levem a incorporar determinadas verdades.

A personificação dos valores e condutas da instituição pelos seus agentes também produz uma docência praticamente invisível. Essa invisibilidade pode gerar uma série de angústias sobre o trabalho, que são efeito da individualização das práticas promovidas tanto pela competitividade quanto pela

relação entre os agentes pedagógicos, possibilitada dentro do que a própria instituição prevê para os modos como os mesmos convivem entre si.

Ao compreendermos os processos de subjetivação da docência, na condição de assujeitamento pela racionalidade neoliberal, torna-se necessária a sensação de estar sempre produzindo, ou melhor, produzindo mais que outros, o que, muitas vezes, interrompe as tentativas de construção de vínculos laborais e que se explicita no diário da professora pelas passagens:

Sinto estar fracassando, caço dias produtivos na escola, não vejo produção (**fonte:** diário, 2020).

Não entendo porque na escola ninguém conversa. Tudo é comunicado por meio de “recadinhos”. As pessoas não se olham, culpabilizam a falta de tempo, o espaço físico da escola – que é grande – mas estou lá o dia todo, sempre no mesmo lugar. Por que as pessoas não falam comigo? (**fonte:** diário, 2020).

Dar aula cansa, tudo muito individualista, ninguém sabe o que eu faço e eu não sei o que as pessoas fazem, e não há oportunidade de partilha. Estamos cada uma por si, só conversamos entre uma troca ou outra de aula. Como sobreviver sozinha na escola? (**fonte:** diário, 2020).

Estes excertos também acenam para o que Dardot e Laval (2016) chamam de efeitos patológicos da política de construção do neosujeito, sendo eles: o sofrimento no trabalho e autonomia contrariada; a corrosão da personalidade; a desmoralização; a depressão generalizada; a dessimbolização; e a perversão comum<sup>6</sup>.

---

6 A depressão generalizada, a dessimbolização e a perversão comum têm menos a ver com os excertos trazido neste texto, desse modo não serão tratadas nos parágrafos.

As três primeiras patologias apontam para compreensão de que ao assumir a responsabilidade pelo sucesso da instituição, ao primeiro sinal de “fracasso” o sujeito também assume autoria e participação, o que gera inseguranças no trabalho. Esta sensação está acoplada ao enfraquecimento dos coletivos, que, por efeito, produzem isolamentos e individualizações no meio de um cenário com aumento de tarefas cada vez mais impossíveis de serem realizadas. Nesse cenário se exige do sujeito fluidez e flexibilidade, características fundamentais na conformação do neosujeito, as quais abalam qualquer traço de estabilidade da personalidade. A exigência de ser sempre adaptável a novos valores, a novas relações, apagam a capacidade de identificação entre os indivíduos, e a obrigação em transparecer o pleno bem-estar gera dúvidas sobre os sentimentos demonstrados por si mesmos e pelos outros, produzindo relações de desconfiança (DARDOT; LAVAL, 2016).

Diante do indicado pela observação do quadro e pelos excertos do diário da professora, temos indícios de que esta avaliação, enquanto técnica de manutenção de verdades sobre a docência, obtém certo êxito na produção de um sujeito preocupado com seu sucesso, e/ou com o sucesso da instituição. Isso porque a professora em questão apresenta inquietações no que tange à busca pela consolidação de uma docência dada por critérios que corroboram com o descrito no quadro ao manifestar “caço dias produtivos na escola”, “[...] admito que gostaria de ter visto um “muito bom” assinalado na minha avaliação”; e perceber-se professora dessa escola que engendra os modos de operar do neoliberalismo, exemplificado pela fala: “Estamos cada uma por si”.

Ao observar a exposição feita até aqui formulamos que, olhar para a inserção das políticas neoliberais na escola por via das técnicas que garantem a perpetuação de seus pressupostos, nos possibilita pensar que a docência não se constitui por meio de verdades essencialmente legítimas. Foucault (2014c) elabora que toda verdade é relativa a um jogo de poder, desse modo não há verdade universal. Para o autor as formações discursivas, que partem de alguns critérios de validade dentro de determinados grupos, são quem produz os regimes de verdade. Nesse sentido, muitos são os mecanismos pelos quais os discursos sobre a mesma são produzidos e associados

aos sujeitos que compõem esta ordem discursiva, e muitas também são as estratégias que garantem com que os sujeitos da docência assumam certas verdades em detrimento de outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que parece, este estudo aponta e contribui no sentido de pensarmos em uma prática avaliativa tão centrada em si mesma e tão moduladora dos processos educativos, que acaba por formar e regular a conduta de todas as partes do processo de escolarização, para atender demandas específicas da racionalidade neoliberal.

Os dados da pesquisa apresentam uma avaliação institucional aplicada em uma professora de Educação Física recém ingressa em uma rede municipal de ensino, a qual parece exercer um papel na formação da capacidade do sujeito-professora reconhecer-se como sujeito da docência, dentro e fora do ambiente escolar. Sendo que parte de critérios generalistas que compõe uma “boa docência” para fazer transparecer que a figura do(a) professor(a) se constitui sob uma base essencialmente verdadeira e ditada pelos pressupostos da sociedade capitalista de organização neoliberal.

A intenção aqui é atentar para a transitividade das técnicas que são manipuladas a fim de atender a interesses de diferentes ordens. A avaliação é apenas um exemplo delas, que mesmo carregando o caráter do exame, pensado como mantenedor da sociedade disciplinar, é associada à tecnologia política da performatividade e produz outros efeitos. Ela atua diretamente no modo como os indivíduos se entendem como sujeitos da docência e formulam suas condutas, que correspondem muitas vezes a demandas de uma sociedade mobilizada pela racionalidade neoliberal.

Por fim, é importante pontuar que o lugar da docência não é fixo e cercado por mecanismos de controle de uma mesma ordem. Como é evidenciado pelo texto, ele é composto de territórios habitáveis e manejados por discursos

que tensionam e produzem modos de ser. Ao passo que o elemento da subjetividade pressupõe uma atuação do sujeito sobre si mesmo, a forma como cada um se relaciona com o mundo (com as pessoas da escola e de fora dela) pode produzir diversas maneiras de construção das condutas docentes pelos(as) próprios(as) professores(as). Ao escrutinarmos a técnica da avaliação docente, apresentamos como a escola, enquanto uma instituição mantenedora dos modos de operar da sociedade, tensiona e disputa os processos de subjetivação docente. Entendemos que ao atentar-nos para essa questão abrem-se espaços para pensarmos mecanismos de recusa a determinadas conformações e técnicas, permitindo que a atuação do(a) docente sobre a própria subjetividade ocorra a partir de outros caminhos. Ao considerarmos as técnicas de si um ponto chave para pensarmos na assunção à determinadas verdade, determinadas condutas, pensar na modulação dessas técnicas também parece ser um ponto de partida para a invenção de outros modos de existir na docência.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 139-164, 1999.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, n. 7, p. 11-22, 2007.
- ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, F. *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Minho (UM), n. 15, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 35, p. 539-564, 2005.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*.

Campinas, n. 48, p. 69-88, 1999.

CORAZZA, S. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

CORREIA, J. A. A. V.; ARELARO, L. R. G.; FREITAS, L. C. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 41(especial), p. 1275-1281, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. *Conversações* (3 ed.). São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*. Campinas: Unicamp, n. 25, p. 703-725, 2004.

FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Curso no Collège de France (1981-1982). 3 ed.. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o poder. In: M. FOUCAULT. *Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, M. *Do Governo dos Vivos*. Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2014c.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. 6 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, n. 20, p. 89-99, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação. In: J. GIMENO SACRISTÁN, A. I.; PÉREZ GÓMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

LÜDKE, M. O professor, a escola e a avaliação. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, n. 3, p. 45-47, 1991.

MASSCHELEIN, J., & SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2018.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

NUNES, M. L. F.; BOSCARIOL, M. C. O currículo da Educação Física e a dispersão dos seus discursos pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, 2023.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. A avaliação no ensino superior privado como tecnologia neoliberal de regulação. *Revista da Avaliação*, Campinas; Sorocaba: Uniso, n. 20, p. 377-399, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2016.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (p. 30-45). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na Educação Física Escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, n. 35, p. 883-896, 2013.

SANTOS, W.; MACEDO, L. R.; MATOS, J. M. C.; MELLO, A. S.; SCHNEIDER, O. A avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional.

*Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 30, p. 153-179, 2014.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. *Pro-posições*, Campinas: FE/Unicamp, n. 15, p. 201-217, 2004.