

Dispositivos de poder no conviver: outro olhar para pressupostos na avaliação educacional

Power devices in the coexist: another look on the assumptions of educational evaluation

Dispositivos de potencia en la vida: otra mirada a los supuestos en la evaluación educativa

Michele Luciane Blind de Moraes¹
 Roque Strieder²

Resumo

Diante de pressupostos da modernidade que insistem na preservação da lógica de pensar simplificador e reducionista, o artigo objetiva aprofundar o debate sobre a avaliação educacional, de modo a elucidar diferentes dispositivos de poder e reflexos na educação brasileira, bem como alternativas possíveis. A perspectiva epistemológica adotada na investigação atende aos preceitos da metodologia histórico-crítica de análise. Consideramos que os pressupostos modernos mascaram a fragmentação de saberes dando ênfase às especialidades e competências. Argumentamos que a avaliação educacional, pós *New Public Management*, possui dispositivos utilizados para benefícios do capital, recontextualizada de diferentes formas e com interesses prioritariamente mercantilistas, visando vigilância, controle e punição de escolas, diretores, professores e estudantes. Concluimos que a concepção de autopoiese, apostando na autonomia, individualidade e unidade, viabiliza a sustentação de diferentes fazeres docentes.

Palavras-chave: educação e docência; dispositivos de poder; avaliação educacional; autopoiese.

Abstract

In the face of assumptions of modernity, which insist on the preservation on the logic of think simplified and decreased, the article has the objective of develop the dialogue about the educational evaluation, in way to clarify the different devices of power and reflection in the Brazilian education, as well as possible alternatives. The epistemological perspective chosen on the investigation is related to the precepts of the historic-critical methodology of analysis. We consider that the modern assumption conceals the fragmentation of knowledge giving focus on specialist and competency. We argue that the educational evaluation, after New Public Management, has devices used for capital benefits, contextualized in different ways and with interest primarily mercantilist, aiming vigilance, control and punishment of schools, directors, professors and students. We conclude that the conception of autopoiesis, betting in the autonomy, individuality and unity, fruition the support of different teaching activities.

Keywords: education and teaching; power devices; educational evaluation; autopoiesis.

Resumen

Frente a los supuestos de la modernidad que insisten en la preservación de la lógica del pensamiento simplificador y reduccionista, el artículo tiene como objetivo profundizar el debate sobre la evaluación educativa, con el fin de dilucidar diferentes dispositivos de poder y reflejos en la educación brasileña, así como posibles alternativas. La perspectiva epistemológica adoptada en la investigación cumple con los preceptos de la metodología histórico-crítica de análisis. Consideramos que los supuestos modernos enmascaran la fragmentación del conocimiento, enfatizando especialidades y competencias. Argumentamos que la evaluación educativa, post Nueva Gestión Pública, tiene dispositivos utilizados para los beneficios del capital, recontextualizados de diferentes maneras y con intereses principalmente

¹ Unoesc, Joaçaba/SC – Brasil. E-mail: micheleblind10@yahoo.com.br. ORCID: [0000-0002-0251-0608](https://orcid.org/0000-0002-0251-0608).

² Unoesc, Joaçaba/SC – Brasil. E-mail: striederroque@gmail.com. ORCID: [0000-0002-0007-7628](https://orcid.org/0000-0002-0007-7628).

mercantilistas, con el objetivo de la vigilancia, control y castigo de escuelas, directores, maestros y estudiantes. Concluimos que la concepción de autopoiesis, apostando por la autonomía, la individualidad y la unidad, posibilita el apoyo de diferentes actividades docentes.

Palabras clave: educación y enseñanza; dispositivos de poder; evaluación educativa; autopoiesis.

Considerações iniciais

Ao longo das últimas décadas, a temática da avaliação, enquanto ferramenta do Estado, tem impulsionado pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento a debruçar-se sobre o tema. Por se tratar de um fenômeno amplo e, ao mesmo tempo, complexo, ela tem sido palco de disputa entre diferentes abordagens teóricas, perspectivas analíticas e dimensões práticas. Com base nos espaços, contextos e modelos em que é concebida, a expressão pode assumir contornos e características distintas.

Para pesquisadores da ciência política, por exemplo, a expressão assenta-se no exercício de avaliar o poder político. Assim, se na vigência do modelo de administração patrimonialista os soberanos eram os detentores do poder absoluto e não tinham preocupação em responder por seus atos perante seus súditos, nos estados modernos, onde vigora o regime “democrático” de governo, os representantes políticos eleitos pelo voto, deveriam prestar contas ao povo que avalia seu desempenho na vigência eleitoral.

Já para pesquisadores da administração pública, a expressão vincula-se precipuamente a processos de avaliação e responsabilização. Adquire relevo a ideia de responsabilidade objetiva ou obrigação para o quê, de acordo com Campos (1990, p. 33), existe a possibilidade da atribuição “[...] de prêmios e castigos àquele que se reconhece como responsável.” Ou seja, a existência de avaliação na administração pública pressupõe atribuição de consequências concretas quando se pretende avaliar determinada etapa ou a conclusão de políticas públicas implementadas.

Segundo Perez (2010, p. 1183), “a avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato, à agenda governamental brasileira no início dos anos de 1990.” Assim, na educação, foi a partir das reformas neoliberais gerenciais que processos avaliativos passaram a fazer parte da estrutura política do Estado integrando sistemas nacionais de avaliação educacional. Nesse âmbito, a utilização de seus dispositivos teria por finalidade garantir melhorias na qualidade educacional pelo monitoramento de resultados obtidos por estudantes e escolas em programas nacionais de avaliação. Em tal contexto, o desempenho nas avaliações tem a ver com a criação de mecanismos de responsabilização na gestão das escolas associados à premiação e/ou penalização por resultados.

Cabe uma reflexão sobre um termo que estará presente no decorrer do texto, já anunciado no título, e que não deveria ser tratado superfluamente, qual seja: dispositivo. Para Agamben (2009, p. 33), “[...] o termo ‘dispositivo’ é um termo técnico essencial do pensamento de Foucault. Não se trata de um termo particular, que se refere somente a esta ou àquela tecnologia do poder.” Tem amplitude geral, no sentido de que envolve vários elementos para compor um conceito. Agamben procura situar a compreensão do que sejam dispositivos em um novo contexto, especialmente, a partir da metade dos anos setenta, em

que o termo alude à “governabilidade”³ ou ao “governo dos homens”. Para o autor, pode-se resumir a conceituação em três pontos:

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico, que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas, etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
- c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber (AGAMBEN, 2009, p. 29).

De fato, essa explicação sobre dispositivos revela uma profunda advertência em relação ao ato de governar, posto que, na contemporaneidade governar uma nação implica examinar seus desejos, esperanças e aspirações. Contudo, o que se vê é um governo que utiliza dispositivos de poder em prol da economia capitalista, o que significa, antes de tudo, governar o livre-arbítrio das pessoas conduzindo suas vontades para metas estabelecidas por quem detém o poder.

Com intuito de refletir sobre alguns pressupostos presentes na modernidade que insistem na preservação de uma lógica de pensar simplificadora e reducionista, o presente artigo tem por objetivo aprofundar o debate sobre a avaliação educacional, de modo a elucidar diferentes dispositivos de poder e seus reflexos para a educação brasileira. Na esteira desse objetivo, questionamos, sem pretensão de encontrar uma resposta finalística: quais são os pressupostos ocultos nos dispositivos da avaliação educacional? Nessa saga, a perspectiva epistemológica adotada na investigação atende aos pressupostos da metodologia histórico-crítica de análise.

Neste artigo, argumenta-se que a avaliação educacional, pós *New Public Management*⁴, possui dispositivos que são utilizados para fins do capital, portanto, recontextualizada de diferentes formas e com interesses diversos. Chamamos atenção para os testes em larga escala, considerados dispositivos de poder que visam à vigilância, o controle e a punição de escolas e professores olvidando a finalidade de “melhorias na qualidade educacional”.

Ademais, a assunção de dispositivos de avaliação na educação está relacionada com desdobramentos nas concepções de Estado e com o papel que assume em cada contexto histórico. Pautados nos princípios do Estado Moderno, em suas feições hodiernas, dispositivos passaram a ser requeridos com vistas à manutenção do controle do Estado

³ Para Michel Foucault (2017), existiu uma prática coercitiva de submissão à soberania do Estado que ele chamou de governamentalidade, composta por um conjunto de regras orientadas para uma “docilidade extrema”, sem que os dominados tomassem consciência de estarem seguindo normas impostas. Contudo, essa postura fez parte de um momento histórico. No processo evolutivo, o sujeito dominado passou a ser moldado por outro viés, liberto do poder coercitivo do Estado por meio da subjetivação no modo de agir e de pensar. Segundo o autor, com essas características, o sujeito alcançará governabilidade que consiste em ter capacidade para agir e pensar, seja pelo que lhe é imposto pela governamentalidade ou pelo Estado.

⁴ Criado por volta dos anos de 1970, o *New Public Management* consiste em um conjunto de doutrinas, que tinha a pretensão de incorporar princípios gerenciais, utilizados nas empresas privadas, na esfera da Administração Pública.

também na implementação de políticas públicas educacionais, porém a partir de modelos nominados de democráticos de governo.

Como procuramos mostrar, primeiramente, que o modelo de Estado disponível possui idiossincrasias de um Estado avaliador que impulsionou determinados dispositivos de avaliação em âmbito educacional como mecanismos de controle do poder, quer sejam materiais, quer sejam simbólicos. Na sequência, apresentamos um debate sobre o que Agamben considera por dispositivos em um novo contexto (*oikonomia*) e sua relação com a avaliação, perscrutando reflexos na educação básica. Em tom de considerações finais, apresentamos algumas provocações refletindo sobre possibilidades de outros olhares para os dispositivos de poder.

Algumas notas sobre a concepção de Estado Moderno: indícios de um Estado Avaliador

Para buscar uma compreensão dos dispositivos de avaliação educacional presentes no cenário das políticas públicas é importante rememorar alguns aspectos que levam em conta as transformações operadas no percurso histórico do aparato estatal, as quais estão atreladas a diferentes fatores, mas que, indubitavelmente, têm na criação da lógica capitalista a força propulsora da configuração moderna de Estado.

A crise econômica, iniciada no ano de 1973, somada à crise fiscal, à escassez de recursos para financiar políticas públicas sociais, levou ao fim do Estado de Bem-Estar Social⁵. A estratégia encontrada pelo capital, para a superação dessa crise, foi o aumento da regulação do Estado por outras vias, que não necessariamente pelo controle direto. As mudanças operadas pela via dessa estratégia deram sustentação ao surgimento do Estado Neoliberal⁶ que, na ótica de Dardot e Laval (2016) passa a tornar-se mais evidente entre os anos de 1980 e 1990.

Para os autores, o neoliberalismo vem ganhando força ao imprimir uma “nova racionalidade” com marcas empresariais, tanto na forma de governar, quanto na “fabricação” de sujeitos. Dardot e Laval (2016) ressaltam essa valorização da empresa para moldar sujeitos, advinda do neoliberalismo, tem em vista o empreendedorismo como dimensão de ser humano, de modo que, justifica o fato de a cultura empresarial e o espírito empreendedor serem ensinados desde a escola. Por sua vez, os neoliberais consideram o Estado um “guardião do direito privado”, distante de ser um provedor de direitos para o povo, cuja interferência deveria estar apenas no sentido de “[...] velar pelo respeito às regras de conduta justa que são igualmente válidas para todos [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.

⁵ O Estado de Bem-Estar Social, *Welfare State*, não foi apenas uma manobra da burguesia para domesticar e acalmar as massas populares. Como bem destaca Boron (2002, p. 77), “[...] sua presença deu lugar a uma extraordinária expansão dos serviços assistenciais e das agências governamentais encarregadas de sua atenção”, resultado de muitas lutas populares em busca da democracia e da igualdade entre os cidadãos. No Estado do Bem-Estar Social cabia a intervenção efetiva do Estado na economia, nas políticas sociais e culturais.

⁶ Dardot e Laval (2016, p. 30) destacam que o neoliberalismo se refere a “um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais”.

177). Essa reconfiguração tem nos nomes de Ronald Reagan e Margaret Thatcher os símbolos da mudança para uma política conservadora e neoliberal que marcou os anos 1980, sendo considerada, para alguns, a “grande virada” para a crise.

Na esteira desse pensamento, Harvey (2008) salienta que as mudanças decorrentes da crise tinham intenção de salvaguardar o modo de produção capitalista globalizante. Para o autor, valorizou-se a iniciativa privada transferindo responsabilidades para a alçada da sociedade civil em detrimento da diminuição da interferência do Estado nas esferas sociais, ou seja, o Estado, atua como criador de “[...] condições favoráveis à acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros” (HARVEY, 2008, p. 17). Dessa forma, é evidente a primazia do mercado, ao passo que a esfera dos direitos sociais fica subordinada às reformas que visam ao contingenciamento de investimentos destinados ao bem-estar da população.

Nesse processo de reformas, parece ter havido uma descaracterização teórica e conceitual da essência do Estado, posto que, consoante destaca Freitas (2007, p. 137), “[...] o Estado tornou-se quase irreconhecível”. Corroborando essa reflexão, Afonso (2003, p. 37) cisma se “ainda faz sentido convocar teorias que se baseiam nos pressupostos do Estado-nação, isto é, teorias cuja capacidade explicativa supõe a existência de uma grande autonomia de decisão do poder político numa determinada configuração territorial”. Nessa inquietação, cita Boaventura de Sousa Santos que coloca a questão da desnacionalização do Estado, por via do declínio do poder de regulação, posto suas capacidades precisarem ser reorganizadas em níveis internacionais.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos (1999) descreve duas características referentes à transformação do Estado: a desnacionalização e desestatização. A primeira refere-se a “[...] um certo esvaziamento da capacidade de regulação do Estado sobre a economia política nacional” (SOUZA SANTOS, 1999, p. 13); passa a ser um mediador entre as políticas internacionais e as locais. Nessa configuração, precisa garantir condições favoráveis à competitividade e subordinação da política social à política econômica. Para o autor, a desnacionalização altera o poder da intervenção do Estado que passa a ser mero executor, “[...] sem grande iniciativa, de políticas de regulação decididas transnacionalmente com ou sem a sua participação. O papel do Estado é aqui crucial, não como iniciador e sim como executor de políticas” (p. 14).

Por sua vez, a desestatização do Estado “consiste numa nova articulação entre a regulação estatal e não estatal, entre o público e o privado, uma nova divisão do trabalho regulatório entre o Estado, o mercado e a comunidade” (SOUZA SANTOS, 1999, p. 15). Isto ocorre, especialmente, com políticas de providência estatal, sob diferentes formas de complementaridade. Boaventura atribui essas características ao Estado neoliberal, contudo defende que o Estado nacional não está em vias de extinção e que compreende um campo de luta contra a hegemonia.

Em outra direção, Fontes (2012, p. 216) considera o neoliberalismo uma categoria analítica. Assim, para a autora, o Estado nada mais é do que o defensor das “condições gerais que permitem a expansão do capital legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela

violência, aberta ou discreta.” Trata-se, pois, de um Estado que procura arrefecer a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados e ampliar a regulação sobre as políticas sociais.

Já para Bonavides (2010), o Estado Neoliberal é a reaparição viva, na contemporaneidade, do Estado Liberal, porém, sem a caracterização da separação dos poderes. Conforme destaca,

A pravidade neoliberal introduziu esse monstruoso paradoxo: há pouco, o Liberalismo semeava Constituições; ultimamente se compraz em decapitá-las; outrora, seu tema de legitimidade era a soberania, tanto a soberania nacional como a soberania popular; doravante, é a antisoberania, o antipovo, a antinação (BONAVIDES, 2010, p. 46).

Deveras, acreditava-se que com a adoção do regime neoliberal a diminuição das desigualdades sociais e da pobreza seriam consequência, entretanto, não foi bem esse o resultado. Dardot e Laval (2016, p. 7) asseveram que é necessário “não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele”, compreender que “o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades”. Isso porque, ele não está ligado à retirada do Estado ou somente à ampliação de domínio capitalista, mas à “[...] transformação da ação pública” (p. 272), regrada pela eficiência e eficácia.

Como bem lembra a pesquisadora Aline Bettio dos Santos (2018, p. 71),

O Estado reconfigurado, consoante a lógica neoliberal, privatiza setores que antes eram de sua responsabilidade, a fim de tornar-se mais enxuto, mais eficiente e eficaz. Contudo, conforme sinalizado, ele não minimiza seu poder decisório, nem sua relação vertical com a sociedade, já que a área social ganha menos atenção, até porque se propaga a ideia de que o mercado oferece melhores serviços e com maior eficiência. O Estado gerencial tornou-se ao mesmo tempo mínimo e máximo, mais avaliador e responsável pela abertura de espaço para o mercado. Todavia, ao passo que fomenta a ampliação do espaço do mercado, o Estado também amplia sua submissão a ele, ao produtivismo, à concorrência e à lógica de resultados.

No Estado Neoliberal está em jogo a natureza da intervenção governamental e seus objetivos. Para a soberania do governo, há que se ter o aval da sociedade civil como legitimadora de suas ações, sendo resultado, portanto, da conjugação de esforços entre sociedade e Estado. Como síntese dessa conformação, é possível afirmar que as bases de sustentação do Estado Moderno coadunam com a criação do capitalismo, em que a preocupação com o apaziguamento nas relações sociais e a manutenção do governo, pela burguesia, constitui a tônica principal.

Nesse contexto, o Estado reconfigurado assumiu, aos poucos, os pressupostos da *New Public Management*, tendo como horizonte concreto a garantia de eficiência e eficácia dos serviços públicos. Com foco na racionalização e arrefecimento desses serviços, a lógica capitalista incentivou o individualismo, diminuição do coletivismo, a performatividade, a meritocracia, entre outros.

Essa prática adentrou ao campo das políticas educacionais no intento de construir outras formas de controle capazes de manter os ideais do projeto hegemônico, concordando com agendas que reforçam a priorização de pressupostos da *New Public*

Management, edificados a partir do movimento de globalização neoliberal das políticas educacionais.

Nesse movimento, a ênfase na avaliação educacional tem sido responsável por informar mudanças nas feições do Estado Moderno que lhe renderam a caracterização de Estado Avaliador. Segundo Afonso (1998), tal expressão possui característica predominantemente técnico-burocrática, com interesse economicista, associada ao controle de despesas e dos resultados com qualidade superior e competitividade.

Embora não seja de sua autoria, Afonso (1998, p. 113) sintetiza bem o conceito de Estado Avaliador:

[...] esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um *ethos* competitivo, decalcado no que seria designado por *neodarwinismo* social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford, [...] esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados.

Na esteira desse pensamento, ganham notoriedade os princípios de eficiência e eficácia educacional, citados anteriormente. Sendo a eficiência “[...] o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p. 46). Por sua vez, a eficácia está relacionada ao “[...] critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (SANDER, 1995, p. 46). Tais princípios possuem dimensões instrumentais e adentram os ambientes escolares substituindo a formação integral pela instrução, com vistas a instrumentalização do estudante.

Afonso (2009) alerta, todavia, que, nas políticas educacionais têm sido privilegiadas funções simbólicas da avaliação escolar. Pensada a educação na lógica do mercado, a avaliação teria o papel fundamental de controle e legitimação da política “[...] porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação (AFONSO, 2009, p. 19). Dessa forma, por meio da avaliação o Estado transferiria para o mercado uma responsabilidade que seria sua, qual seja, a de regular e controlar o sistema educacional.

Nesse sentido, as funções simbólicas “[...] são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico” (AFONSO, 2009, p. 19). Dentre elas, algumas funções simbólicas podem ser: a ordem, a homogeneização, o controle, a docilidade e a subserviência.

Ademais, poucos ambientes educacionais escapam da atuação do Estado Avaliador. Isto porque, muitas vezes, os resultados alcançados no desempenho nas avaliações estão atrelados à distribuição de recursos públicos. Assim é que, no contexto de

um Estado Avaliador, as escolas são concebidas como organizações prestadoras de serviços e, os responsáveis pelos alunos e os próprios alunos, como consumidores de tais serviços.

Nesse contexto, o uso de dispositivos de avaliação educacional representa a continuidade do projeto neoliberal, hegemônico na atual estrutura capitalista. A avaliação nacional, mormente na articulação com dispositivos de prestação de contas e responsabilização, constitui tema em franca ascensão no quadro das políticas educacionais hodiernas. Atentos a essa realidade, buscamos ampliar a discussão sobre tais dispositivos oriundos dos sistemas de avaliação, intencionando a constituição de subsídios para inferência de alguns indicativos sobre possíveis alternativas.

Elementos para um debate sobre dispositivos de poder: educação em risco

Como procuramos mostrar até aqui, há uma relação íntima entre o Estado Moderno e um Estado Avaliador, com dispositivos decorrentes da avaliação educacional refletidos no processo histórico de desenvolvimento de uma sociedade. Considerada fundamental no ordenamento e dinamização das relações de poder, quer sejam institucionalizadas ou não, no Estado Moderno o influxo neoliberal impõe reconfiguração dessas relações, especialmente, por reforçar perspectivas gerenciais distantes dos preceitos de uma sociedade com justiça social.

Para Boaventura de Souza Santos (1997), esses são indícios de uma crise no projeto de modernidade ao qual o Estado Moderno e suas relações estão incluídos. Para o autor, desde o início dos anos 1990 houve sustentação na base da dita modernidade em dois pilares: a regulação e a emancipação. A regulação constituída pelas relações entre Estado, mercado e sociedade, por sua vez, a emancipação constituída pela autonomia nas racionalidades estético-expressiva (arte e literatura), moral-prática (ética e direito) e cognitivo-instrumental (ciência e técnica).

Entretanto, o que se percebeu é a sobreposição das relações mercadológicas sobre todas as outras e, no pilar emancipação, a racionalidade cognitivo-instrumental, em alguma medida, acabou exercendo controle sobre as demais. O desenvolvimento econômico perscrutado pelo mercado, associado as racionalidades da ciência e da técnica foram encontrando autonomia do poder estatal. Antes era o Estado quem exercia controle sobre o poder, agora o poder econômico e científico é que controlam o Estado. Desta forma, a concepção de linearidade vai perdendo espaço para o complexo, ou seja, começa a se formar um raciocínio que entende o mundo e suas relações sem a existência de verdades absolutas, em que os fenômenos naturais e sociais são dados *a priori*.

Prigogine (1989, p. 59) salienta que se trata de um novo paradigma da modernidade e que a ciência “[...] expressa nossas interrogações frente a um mundo mais complexo e mais inesperado do que poderia imaginar a física clássica. Tivemos, pois, que abandonar a tranquila quietude de já ter decifrado o mundo.” Para o estudioso, a crise da modernidade

evidencia a carência de certezas e a manifestação das dúvidas, como condicionante crítico para a construção de uma realidade que depende da ação de um ser humano livre.

Com o avanço do fortalecimento do liberalismo (individualismo), aliado a uma burguesia que almejava o controle do poder político, econômico e ideológico, tornava-se necessário outro sistema formativo para o cidadão. Visto que, o pensamento cartesiano foi construindo um método reducionista de entender a realidade com base nas relações humanas produzidas por quem buscava se estabelecer como classe social hegemônica: a burguesia emergente da época.

Na esteira desse desenvolvimento societal, a educação passa a ser considerada fundamental para o atingimento de objetivos voltados para o avanço econômico do país, tendo como base filosófica o positivismo⁷. Tal método, tinha como princípio orientador que uma teoria apenas poderia ser válida ao ser colocada em prática. Na lida desse preceito, os anos de 1970 foram marcados por uma educação sob a égide do capitalismo, capacitando a mão de obra para o trabalho simples e explorando o trabalhador empregado produtor de mais valia. Bravamente, a heroica classe operária, desalienada, é protagonista da Revolução Industrial. A figura de um ser humano livre, que não seja mero reprodutor e produtor de condicionamentos impostos pelo sistema que impera, começa a perturbar a cultura tradicional de preservação de privilégios e de afastamento da população das instâncias de poder.

Não se pode perder de vista os grandes episódios que marcaram a história do Brasil, empreendidos por grupos que reivindicavam por mais direitos sociais, pelos direitos da classe trabalhadora e pela democratização do país. Esses episódios foram decisivos para que o Brasil se libertasse do domínio dos colonizadores e se tornasse uma república federativa, de regime democrático. Porém, as lutas históricas não foram suficientes para acabar com privilégios e assegurar os direitos sociais para todos.

Mudanças na forma de compreender o capitalismo contemporâneo e de assegurar a continuidade do projeto social hegemônico passaram a exigir dos governantes manobras na ampliação dos espaços de participação social de modo a assegurar maior poder de governação sem, com isso, perder de vista os interesses da classe dominante e o tradicional conservadorismo.

Para Lied (2019, pp. 43-44), as mudanças que ocorrem no campo educacional também são conservadoras e a escola,

[...] passa a ser entendida como um espaço de transmissão do conhecimento neutro e de preparação do estudante para a vida futura com informações necessárias para sua atividade profissional e para se adaptar às mudanças tecnológicas que estão em processo. Dessa forma, as gerações serão formadas a partir de um modelo focado em um passado visto como perfeito e que responda aos anseios das pessoas e em um futuro idealizado em valores que preservem formas conservadoras nas quais o desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e uma formação integral não têm espaço. A direita conservadora avança nos espaços sociais, econômicos e educacionais, escondendo-se atrás de conceitos idealizados e repassados para a sociedade através de construções

⁷ “O positivismo clássico reconhece como pressuposto ser a verdade algo exterior ao sujeito, algo diretivo. Outras teorias, com perspectivas não objetivistas relativizam os modos diretivos de verdade e também de ensinagens/aprendizagens, considerando como pressupostos a existência de processos interativos” (PLANO DE ENSINO, 2022, p. 1).

teóricas do senso comum e divulgadas pelos órgãos de reprodução como a escola, a religião, a mídia tradicional e corporativa e, principalmente, pelas redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), assim, reproduzindo conhecimento baseado em Fake News. Foi a partir desse espaço de múltiplas identidades e múltiplos interesses que a nova política da direita se articula e ressurgiu de forma poderosa e agressiva para barrar os avanços propostos na educação pela esquerda democrática e popular.

Tomando por base o pensamento do autor, percebe-se que o grande desafio da educação é saber como negar-se a continuar sendo subjetivado e produtor de subjetivações, por dispositivos de poder a serviço do mercado e do consumismo, que procuram disciplinar, orientar e domesticar as vontades das pessoas para fins específicos do capital. Superar esse modelo conservador, mecanicista, fora de contexto, em que a reprodução do conhecimento é a tônica, tão presente na formação de seres humanos hodierna, é grandioso desafio.

De fato, os pressupostos que sustentam a modernidade, particularmente aqueles que tutelam ao Estado os instrumentos de controle, sejam legais ou latejando em outras dimensões, como a objetividade e a homogeneização, foram sendo recontextualizados nesse processo. A universalidade, a individualidade, a autonomia, a intimidade, a subjetividade, as competências, entre outros, são exemplos de termos que sofreram metamorfoses, no ideário moderno, por dispositivos de poder.

Para Agamben (2009), a gênese do termo dispositivo tem em Foucault sua inspiração, que por sua vez, utiliza-se do termo positividade, de Hegel, para construir uma explicação do que viria a ser um dispositivo. Hegel procurou definir positividade como a constituição do elemento histórico, “[...] com toda sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna, por assim dizer, interiorizada nos sistemas de crenças e dos sentimentos” (AGAMBEN, 2009, p. 32). Utilizando-se desse argumento, Agamben (2009, p. 32) afirma que Foucault complementa sua explicação trazendo à tona “[...] a relação entre os indivíduos como seres vivos e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras em que se concretizam as relações de poder”. Tratava-se, pois, de investigar como as positivities, ou os dispositivos, agiam nas relações e “jogos” de poder de um modo geral, e não particular.

Para o filósofo italiano Agamben, o termo dispositivo está conectado de alguma forma a sua herança na *oikonomia*⁸ teológica, em que Deus articula e governa o mundo das criaturas. Uma referência a *oikonomia* se explica pelo “[...] conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2009, p. 39). No caso dos dispositivos, pode acontecer o processo de subjetivação. Dito de outra forma, o processo no qual os sujeitos são produzidos, governados e orientados para determinados fins e, tais aspectos, podem ser caracterizados como dispositivos de poder.

⁸ Para Agamben (2009), o termo *oikonomia* além de ligar-se à noção de dispositivo, conforme a evolução semântica do conceito, também se conecta ao conceito de máquina, pois, a *oikonomia* estabelece uma relação de funcionalidade e articulação entre termos opostos, e, no entanto, complementares.

Conhecendo esses dados históricos da terminologia, Agamben procura situar os dispositivos em um novo contexto “[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2009, p. 40). No cenário educacional, de fato, o Estado Avaliador possui dispositivos com tais características, reforçando o controle nas instituições escolares, entretanto, evocando a falsa promessa de maior autonomia das escolas.

Dentre os diversos dispositivos, a linguagem é o mais antigo de todos, “[...] em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.” (AGAMBEN, 2009, p. 41). Além desse, o filósofo italiano cita outros dispositivos, tais como: a escola, as prisões, as fábricas, as medidas jurídicas, a escritura, a literatura, a caneta, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, a internet, as câmeras de monitoramento, os telefones celulares, entre outros. Acrescento a lista: a família, a religião, a política, as avaliações (sejam standardizadas ou não), as mídias sociais, a vigilância e a tecnologia. Todos dispositivos que passam uma mensagem com intencionalidades em sua essência, seja para disciplinar, seja para coagir.

Agamben (2009, p. 46), citando Foucault, salientou que na sociedade disciplinar

[...] os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo do seu assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo.

Na esteira do pensamento do estudioso italiano, nessa fase do capitalismo, não há mais a produção de sujeitos pela sua dessubjetivação, isto é, pela negação do vivido. O que existe agora é uma indiferença quanto ao processo de subjetivação e dessubjetivação, uma vez que, o que se pretende é a construção do novo sujeito, capturado pelo dispositivo, que não adquire uma outra subjetividade, apenas faz parte, pelo livre-arbítrio, de um número pelo qual pode ser controlado.

Outros autores figuram a concepção de Agamben, trazemos as contribuições para o debate de Dardot e Laval (2016). Para os autores, o neossujeito (sujeito neoliberal) é aquele que consegue adaptar-se a realidade do Estado-empresarial⁹, flexível para acompanhar as transformações do mercado e adepto a assumir riscos, naturaliza as regras do jogo neoliberal e se torna consumidor com liberdade para fazer escolhas. Todavia, as consequências de seus desejos são de responsabilização própria, pois, os sujeitos, nessa nova razão de mundo, devem ser empreendedores de si. A lógica dos *realities shows* é transferida para o viver em que a competição é instaurada (elimina-se os mais fracos pela concorrência) e a preocupação constante com “[...] a capacidade de ser bem-sucedido e feliz” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344), gera uma sociedade perturbada e doente.

⁹ No Estado-empresarial, saúde, previdência, educação e lazer são mercadorias que cidadãos podem optar por adquirir ou não, ao mesmo tempo, convivem com o desemprego estrutural e a precarização de relações sociais e de produção (DARDOT; LAVAL, 2016).

É preciso reenfatizar, acerca da lógica neoliberal gerencial, Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem que o neoliberalismo é, precisamente, uma racionalidade “[...] e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.” Desse ponto de vista, ele extrapola a esfera mercantil e o campo da acumulação do capital instaurando-se como uma doutrina que age sobre as condutas e as subjetividades individuais e coletivas, portanto, similar aos dispositivos de poder. Salientamos que essa estratégia de dominação não é invenção moderna, já existia na Idade Média¹⁰, porém, com outro sustento: o divino.

Deveras, não seria errado afirmar que o passado e o presente foi, e está, permeado pela proliferação de dispositivos em todos os âmbitos do viver humano. Agamben (2009, p. 42), acrescenta que “[...] hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo.” Porém, “[...] não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo correto”. Pensamos ser importante conhecê-los e, principalmente, buscar saber sua essência e consequências, uma vez que, convive-se com tais dispositivos, todavia, existe alguma possibilidade de não ser escravizado por eles?

Foucault já alertava sobre a finalidade dos dispositivos afirmando que:

Todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo de assujeitamento (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Nesse sentido, a afirmação do autor desperta a atenção para a profusão de dispositivos no viver em sociedade, mascarados pela falsa ideia de liberdade e identidade, quando o que impera é a homogeneização da raça humana em moldes definidos *a priori*, com ideais meramente economicistas. Os sujeitos, assim, operam como “peças manipuláveis” de um jogo, movimentadas de acordo com interesses de manutenção da ordem.

De igual maneira, no ambiente escolar há uma inundação de dispositivos de poder que permeiam desde a formação até a organização educacional, especialmente, o dispositivo de avaliação, com seus requintes de vigilância, meritocracia, controle e punição. As escolas e seus diretores se viram sucumbidos pelo excesso de responsabilidades e avaliações reguladas por produção de indicadores de desempenho. Diante do excesso de responsabilidades, são gerados dispositivos de *accountability*¹¹ em todo âmbito

¹⁰ Foi no alto da Idade Média que o termo dispositivo se originou, como tradução de *oikonomia* para o latim dos padres desse período. Nos primeiros séculos da história da Igreja, o termo grego *oikonomia* desempenhou função decisiva na teologia. Traduz-se por administração/gestão da casa. Agamben (2009, p. 35) suscita algumas questões: “Por que os padres sentiram a necessidade de introduzir esse termo na teologia? Como se chegou a falar de uma ‘economia divina’?” Assim, aos poucos, o dogma e a ideia de governo divino providencial do mundo adentraram a fé cristã com dispositivos de convencimento.

¹¹ “O termo *accountability* permanece sem uma tradução única. [...] A tradução mais usual tem sido prestação de contas ou responsabilização, mas sua concepção atual não se esgota nesses dois vocábulos. Por se tratar

educacional, estabelecendo a principal forma de mensurar a qualidade da educação nacional.

Afonso (2000, 2009, 2010, 2012, 2013) destaca a importância de dispositivos de avaliação na construção de um modelo abrangente de *accountability* educacional. No entanto, para o autor, além dos dispositivos de avaliação, existem os dispositivos da prestação de contas e da responsabilização. A articulação entre os três (avaliação, prestação de contas e responsabilização) é que, na percepção do estudioso, constituiria um modelo completo de *accountability*.

Na educação, tais dispositivos alteraram profundamente o ambiente educacional. Os dispositivos gerados pela prestação de contas, conforme destacam Akutsu e Pinho (2002), podem redundar em conotação negativa nas políticas de *accountability* educacional na medida em que lhe é atribuída função unilateral e instrumental. Nessa função, os professores prestam contas sobre os resultados nos testes standardizados ou sobre o rendimento dos alunos, sem a contrapartida de prestação de contas por parte do Estado acerca dos recursos educacionais. Em tal contexto, a prestação de contas se restringe a uma tarefa burocrática, de mera apresentação de resultados sem explicações sobre as razões que teriam levado a eles.

Em extensão, o dispositivo da responsabilização assumiria função de penalização ou premiação de acordo com os resultados logrados nas referidas avaliações. Contrariamente a essa tendente perspectiva, Afonso (2012) alerta para a necessidade de não se confundir responsabilização com culpabilização. Conforme destaca, enquanto o conceito de responsabilização remete à coletividade o de culpabilização restringe-se ao indivíduo.

Em virtude de o Estado operar a regulação da educação por procedimentos advindos da Nova Gestão Pública, a partir da qual imperam dispositivos de avaliação standardizada, vinculados a um Estado retraído na sua função social, mas virtuoso no controle e fiscalização dos resultados da educação. Tais dispositivos de poder podem ser considerados uma medida extremamente excludente às condições de melhoria educacional, que penaliza os currículos escolares, o trabalho docente, a gestão e a cultura das escolas.

Afinal, aferir o nível de qualidade por meio do desempenho de estudantes em testes de proficiência não contribui para um diagnóstico da realidade educacional, principalmente, porque as provas abrangem apenas algumas disciplinas em detrimento de outras e não refletem aspectos sociais, culturais e econômicos de uma região ou comunidade escolar. Ao divulgar publicamente os índices de desempenho por escola, utilizam outros agentes para inspecionar os resultados alcançados racionalizando os recursos financeiros.

Na lógica de uma educação pautada nos moldes neoliberais, Harvey (2008, p. 12) explica que essa educação foi usada para instaurar no cotidiano das pessoas a ideia de que “[...] o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e

de um tema em expansão [...] vem sendo discutido com base em uma variedade de abordagens e perspectivas, muitas delas nem sempre convergentes, porém comumente associadas a um discurso político-ideológico e orientadas por reformas na administração pública dos países, nomeadamente as efetuadas a partir dos anos de 1970” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 10).

capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. O discurso que imperava era, pois, que as liberdades individuais seriam garantidas pela liberdade de mercado.

No entanto, essa atuação é em favor do capital e não das individualidades. Uma das estratégias desse modelo de gestão pública é, segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 24), a indução de “[...] parcerias e o fortalecimento das ideias de ‘empoderamento’ e de ‘protagonismo local’”. A despeito dessa concepção, que condiz com os dispositivos de *accountability* no contexto da nova gestão pública, esse indivíduo passa a ser responsável pela busca de soluções, não apenas para problemas próprios, como já mencionado, mas para os problemas da sociedade. Contudo, essa não deveria ser a realidade, pois, o governo poderia oferecer opções para um futuro com dignidade para todos, não com base na meritocracia, competências, protagonismo e performatividade, para poucos.

Indubitavelmente, a educação está em risco! Afinal, o que temos disponível serve para afirmar que a educação é de qualidade? Tendo em vista o que foi apresentado, o que e como podemos fazer diferente? Que outros pressupostos poderiam sustentar a avaliação educacional?

Provocações para possíveis outros olhares e outros fazeres diante dos dispositivos de poder

As reflexões até aqui, oportunizaram visualizar que existem pressupostos da modernidade capazes de sustentar mudanças na historicidade das sociedades. Para Morin e Sloterdijk (2021, p. 34) “o século XX nos legou uma mensagem: não é suficiente mudar o mundo se não mudarmos ao mesmo tempo o indivíduo”.

O indivíduo alienado é impotente frente aos dispositivos de poder, sem se quer reconhecer sua potência. No âmbito educacional, há o acolhimento cada vez maior desse assujeitamento com base no gerencialismo, aportando para o ensino e a escola, cada vez mais as características mercadológicas. Contudo, a educação poderia primar por uma formação que ofereça aos seres humanos capacidades¹² para constituir-se com consciência reflexiva e filosófica em relação ao entorno de convivências, tendo liberdade para pensar e expressar-se.

Os estudiosos Maturana e Varela (1995) afirmam que os pressupostos da modernidade integram a educação atual. A modernidade foi sustentada em princípios afirmando ser a realidade objetiva e descrita por meio de leis universais e, os conhecimentos organizados em compartimentos (disciplinas). Para os autores, o universo e a realidade não são cósmicos, ou seja, postos em definitivo e ordenados. Maturana e Varela (1997, p. 73) criaram a concepção de autopoiese e biologia do conhecer e, segundo essa concepção todo e qualquer ser vivo é autônomo – “subordinam todas as suas mudanças à conservação de sua própria organização”; possui individualidade – “por meio

¹² O pesquisador Stephen J. Ball (2011), defendeu que a questão da educação não é dizer às pessoas o que pensar, mas, fornecer ferramentas com as quais seja possível pensar.

da manutenção invariável de sua organização conservam ativamente uma identidade que não depende de suas interações com um observador”; se constituem como unidade – “suas operações estabelecem seus próprios limites no processo de *autopoiese*” e, não são possuidores de entradas e saídas – “podem ser perturbadas por fatores externos [...] no entanto, qualquer série de trocas internas que se produzam está sempre subordinada à conservação da organização”. Diante desses diferentes pressupostos, que diferentes concepções de aluno, de estudante, de professor/a, de fazeres pedagógicos e de ser humano, podem ser vislumbradas? Como metamorfosear as atividades escolares para reconhecer e semear a condição de aprendentes autônomos, com individualidade singular e, como unidade?

Esperamos ter dado indícios de que o sistema educacional existente possui estigmas e pressupostos que inviabilizam a possibilidade de estudantes aprendentes, firmados em princípios de autonomia, individualidade e unidade. E, mais, esse sistema educacional, tem na teleonomia¹³ uma de suas tônicas principais. Em outras palavras, não há espaço para a espontaneidade, pois “a ontogenia é considerada geralmente como um processo integral de desenvolvimento para um estado adulto, mediante o qual se alcançam determinadas funções estruturais que permitem ao organismo desempenhar determinadas funções em concordância com o plano inato que o delimita em relação ao meio circundante”, como alertam Maturana e Varela (1997, p. 77).

Assim, a teleonomia, em sua essência, diz respeito à finalidade inerente ao ser humano: uma finalidade apenas biológica (o indivíduo nasce e morre ser humano). Contudo, essa noção é desnecessária para entender a organização do vivo, argumentam Maturana e Varela (1997). Para os autores, diferente das “metas a cumprir”, do “destino”, de uma “essência humana a realizar”, de um “ideal a ser conquistado”, de uma “missão a cumprir”, de estarmos aqui com e por “uma determinada finalidade”, a teleonomia é prescindível. Já não cabe mais a afirmação de que a “todo elemento de aparente propósito ou posseção de um projeto ou programa [...] é considerado frequentemente um aspecto definitório necessário, se não suficiente, dos sistemas vivos” (1997, p. 77). Repetimos, a teleonomia, como base para compreender a organização dos seres vivos é prescindível. Ou seja, não nascemos com a missão de ser professor(a), fazemo-nos professor(a) exercendo a função do professorado. De fato, não existe dentro da vida um propósito em si, o que existe é uma construção constante. Para Maturana e Varela (1997, p. 78) as noções de finalidade e teleonomia são noções que “ficam no âmbito do comentário de nossas ações, quer dizer, pertencem ao domínio das descrições”.

Nesse sentido, a lógica do pensar que considera imprescindível o “ter que dar conta” de determinado conteúdo em uma etapa escolar, no qual, todos os alunos precisam fazer uma mesma prova, ao mesmo tempo, independentemente das condições físicas e emocionais dos estudantes, desconsidera a noção de ser vivo autopoietico. Da mesma forma, quando declaramos em encontros de professores, por exemplo que, “cada criança tem um tempo próprio para aprender!”, mas no dia-a-dia a prova é para todos os alunos de

¹³ Do grego “telo” (finalidade) e “nomia” (lei), assim, teleonomia se conceitua por uma finalidade biológica dos seres.

uma turma, no mesmo dia e horário, desconsideramos a individualidade e a singularidade. E se, considerando que toda criança tem um tempo próprio e singular para aprender, fizéssemos avaliações em momentos distintos, quais metamorfoses pedagógicas seriam imprescindíveis?

No modelo tradicionalista consideramos a avaliação relacionada a escolhas metodológicas que conhecemos para, então, propor determinados instrumentos para avaliação. Raramente reconhecemos que os instrumentos, como provas e outros, não sustentam por si só a avaliação, pois são, conforme Luckesi (2011) meramente instrumentos que possibilitam a coleta de dados para proceder uma avaliação.

O ser humano, como ser autopoietico¹⁴, tem a capacidade de aprender nas suas vivências e nas experiências de convívios. Ele é unidade, portanto, significa dizer que o ser vivo está completo, mas não pronto. Desta forma, nenhuma pessoa pode ser concebida como mera receptora e memorizadora de conhecimentos porque, como ser autopoietico ela é construtora de concepções de mundo em todo e qualquer domínio existencial e convivencial. De fato, estamos, muitas vezes na contramão da biologia do ser vivo e, em particular, do ser vivo humano, quando insistimos em parâmetros pedagógicos que apostam na vigilância, na captura de subjetividades – dessubjetivação –, no controle, nas punições e na exploração instrumental.

Ao negligenciarmos a condição autopoietica do aluno/estudante destruímos sua autonomia e sua capacidade de fazer-se individualidade e de ser uma unidade. Por isso, Morin e Sloterdijk (2021, p. 20) apostam, não mais em reformas e revoluções, mas em metamorfoses, pois “quando uma lagarta se transforma em borboleta, ela muda a estrutura da sua forma, mas conserva outros atributos indispensáveis à sua sobrevivência. Assim, *precisamos refletir sobre o que devemos conservar e o que é preciso abandonar*”, âmbitos de nossos fazeres pedagógicos. (Grifos nossos).

Refletir para assegurar quais pressupostos cabe conservar e quais importa abandonar para reconhecer que, como afirmam os autores (2021, pp. 20/21) “subjetividades amputadas, indivíduos assujeitados não são capazes de promover qualquer tipo de transformação. Muito menos em uma sociedade individualista e competitiva como a nossa”. Indivíduos assujeitados e com potencial autopoietico amputado se tornam manipuláveis. Manipulações perversas de corpos e mentes que os tornam sujeitos miseráveis e suscetíveis a pensamentos únicos, sustentados por ideologias desumanizadoras. Elas roubam seu tempo de vida e de viver, roubam seus sonhos, sua credibilidade, roubam suas esperanças e roubam sua metamorfose.

Experiências de manipulação contrastam radicalmente das experiências de aprendizagem, desenvolvidas num âmbito autopoietico. Diferentemente do proposto pela escola tradicionalista, visando uma visão mecanicista e objetivista, visando o moldeamento dos corpos por que, acredita-se que os seres humanos são domesticáveis, Maturana e Varela (1995, p. 68) compreendem e afirmam que “todo ato de conhecer produz um mundo”

¹⁴ Autopoiese pode ser explicada como a capacidade, própria dos seres vivos, de produzirem a si mesmos. Contudo, diferente das máquinas que são sistemas previsíveis, ao menos conceitualmente, e possuem objetivo, finalidade e função pré-estabelecidos (independente das propriedades de seus componentes); os seres vivos são autônomos, imprevisíveis e complexos.

e que “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer”. Mais fortemente ainda reconhecem que “conhecer é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo” (1995, p. 71).

Ou seja, o ato de aprender está envolto em um universo de ações efetivas no domínio existencial do cotidiano. São os fazeres e as experiências vividas, mesmo que equivocadas ou falhas, servindo então de erros que se pode e se deseja corrigir. Então, que sentido tem afirmar ser a aprendizagem um processo mental, quando todo fazer e toda experiência no viver significam aprendizagens?

Reafirmamos a provocação de Morin e Sloterdijk (2021) sobre o importante baluarte da reflexão para firmar o que conservar e o que abandonar. Uma reflexão profunda que nos inspire ao desejo de humanidade, uma vez que “Não podemos conceber a sobrevivência de uns às custas do desaparecimento de outros, o que, desde o século XVIII, tem sido a inspiração de todos os discursos racistas [...] um racismo velado, a ideia de que se pode sobreviver melhor abandonando os outros” (MORIN; SLOTERDIJK, 2021, p. 29).

Importa reconhecer que o pensamento pragmático e simplista, que fragmenta saberes e valoriza competências e competição, pode ser superado pelo pensamento complexo, que, segundo Morin (2000, p. 11), envolve uma “[...] educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.”

Há que reconhecer que os dispositivos de poder, que visam promover o individualismo, a meritocracia e a performatividade (pressupostos modernos), tem relação com a lógica do classificar como perdedores ou ganhadores. A competição não traz benefícios, pelo contrário, é perversa, pois, sempre exige a negação do outro. Vale trazer a afirmação de Maturana (1998, p. 13) de que “a competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano e não constitutivo do biológico [...]”. Portanto, deveriam ser instigadas experiências do viver convivendo, ou seja, tendo como pressupostos o respeito, a aceitação e a mutualidade. Por isso, uma avaliação contínua de acompanhamento, com vistas a compreender a cada um, é um exercício na contramão do insensível viés desumano, classificatório e excludente.

Um processo avaliativo com essa amplitude, que fomente a co-labor-ação participativa e co-inspiradora, capaz de reconhecer e aceitar a singularidade de cada pessoa – aluno/estudante -, e seu potencial de aprendizagens como construtor de saberes únicos e vivificantes, implica a emergência de outros olhares e de ações pedagógicas, para e como experiências formativas também em âmbito escolar.

Como destacamos na parte inicial, a avaliação é um dispositivo de poder com uma pragmática processual, que vigia e pune alunos, bem como os fazeres pedagógicos dos/as professores/as, visando confirmar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entendemos que com esse pressuposto, trata-se meramente de um dispositivo que não serve para avaliar a efetividade da aprendizagem. Eis, como exemplo desses mecanismos equivocados, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cuja estratégia é monitorar as escolas no cumprimento dos requisitos contidos na BNCC. Se, como escrevem Maturana e Varela (1995, p. 72) todo e qualquer conhecimento

é construtor de mundos, firmando “a eficácia operacional do ser vivo em seu domínio de existência” [...] e conhecer é “*uma ação efetiva*, uma ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em determinado meio ao produzir aí seu mundo” (grifos dos autores), reconhecemos que falar de aprendizagens e de avaliação envolve falar de condutas. Mas, o que são efetivamente condutas? Segundo Maturana e Varela (1995, p. 167) “A conduta não é algo que o ser vivo propriamente *faça*, e sim algo que nós assinalamos” (grifo dos autores). Escrevem os autores (1995, p. 167): “Denominamos conduta as mudanças de postura ou posição de um ser vivo que um observador descreve como movimento ou ações em relação a um determinado meio.”

Então, toda e qualquer avaliação, será significativa e adequada ou não, dependendo do meio e do observador (professor/a, ou órgão oficial) que a propõe. Dessa forma “O sucesso ou fracasso de uma conduta é sempre definido pelo âmbito de expectativas delimitado pelo observador (1995, p. 167).” Assim, o IDEB ao propor instrumentos de coleta de dados para a avaliação define seus limites e expectativas, o/a professor/a ao elaborar seus instrumentos de coleta de dados para avaliação, deseja saber o quanto os seus objetivos, propostos inicialmente, estão tendo eficácia ou não. Portanto, estamos falando de avaliação em relação às expectativas propostas e não efetivamente de aprendizagens que possibilitam ao aluno/estudante criar seus mundos singulares em domínios de vivências e convivências que lhe são particulares e singulares.

Tanto a cultura patriarcal, de milenar criação e tradição, quanto a lógica cultural da modernidade, de secular criação, bem como a avaliação como dispositivo de poder na forma de *accountability*, gerando indicadores de desempenho, encontram sustento em pressupostos de que a realidade é objetiva, que o ser humano nasce com uma essência predeterminada, que é domesticável, entre outros. Por isso, as formas avaliativas ostentam requintes de vigilância, meritocracia, controle e punição. Ao agirmos pedagogicamente seguindo essa lógica negamos a autopoiese, ou seja, a potencialidade epigenética de que cada ser vivo, como cada humano, um ser autopoietico, é possuidor de individualidade mantendo invariável sua organização, fazendo-se uma identidade independente de interações externas. Constitui-se como unidade, isto é, como já assinalado anteriormente, está completo, mas não pronto, e sua operacionalidade se realiza nos limites de seu processo autopoietico. Significa reconhecer não ser dotado de entradas e saídas, mas sim, ser passível de perturbações externas, porém, estas não **interferem** na conservação de sua organização. A partir desses pressupostos, ontogenia já pode ser concebida como “a passagem de um estágio incompleto (embrionário) a outro mais completo e definitivo (adulto), mas apenas a manifestação do acontecer de um sistema que é em cada instante a unidade em sua totalidade” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 79).

Se, como propuseram Maturana e Varela (1997), esses pressupostos da autopoiese tornaram possível a criação da Biologia do Conhecer, pela qual os autores afirmam que todo aprender e que todo conhecer é uma ação efetiva para manter-se vivo em um determinado domínio existencial, entendemos que as tradicionais formas avaliativas são prescindíveis. Já não faz sentido a lógica da transmissão de conhecimentos por inexistir um

ser aluno receptor e memorizador, todavia, por ser ele um aprendente em e de suas experiências vivenciais e convivenciais.

Ainda, considerando a inexistência de um receptor e memorizador, e considerando que os instrumentos de coleta de dados para avaliação são elaborados pelo/a professor/a tendo em vista seus objetivos e suas expectativas, como afirmam Maturana e Varela (1995), o/a professor/a terá como resultado um indicador de sucesso ou de fracasso em relação às condutas esperadas por ele/a e não em relação às aprendizagens de alunos. Por consequência, o modelo tradicional de avaliação é ineficaz e insuficiente. Por isso, é importante, como inspiram Morin e Sloterdijk (2021) que aconteça uma metamorfose, em outras palavras, uma mudança estrutural profunda na dinâmica avaliativa. Se todo o viver é também aprender e se todo aprender envolve um viver, envolve um fazer, o estudante, como ser humano, como unidade autônoma faz-se 'avaliador' e 'avaliado' e o faz na intimidade de sua individualidade sem precisar julgar seu desempenho ou prestar contas a quem quer que seja. Afinal, como escrevem Maturana e Varela (1997, p. 116), "todo conhecimento é, necessariamente, relativo ao domínio cognoscitivo daquele que conhece, e, portanto, está determinado pela sua organização."

Compreendemos tratar-se efetivamente de uma metamorfose e, assim como as lagartas, unidades completas, mas não prontas, envoltas em casulos se transformam em borboletas, na sala de aula, os afazeres pedagógicos e formativos tornam possível um domínio existencial, para professores/as e para cada estudante, reconhecidos como unidades completas, mas não prontas, no qual experienciam na convivência, realizando-se como seres autopoiéticos, como seres humanos. Eles/as, professores/as e estudantes conhecem no âmbito do co-existir, ampliando novas e diferentes dimensões existenciais, seja no contexto das reflexões ou em nível técnico. Então, faz efetivamente sentido a concepção de Maturana (1998, p. 29) para educar:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como "sistema educacional" configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar.

Eis um diferente e envolvente cenário pedagógico e formativo cuja dinâmica acontece no convívio, na co-inspiração do viver convivendo, na mutualidade sem hierarquias, sem comparações, sem classificações, sem exclusões. Nesse co-envolvimento, conceber e atribuir escalas valorativas que dimensionem o sentir-se viver convivido é algo simplesmente supérfluo. Nesse cenário pedagógico, já não importa a formação de indivíduos bem definidos, mas, individualidades consideradas como unidade

e capazes de interações em sua fenomenologia como na de outros no âmbito do domínio existencial.

Em um cenário pedagógico formativo e consensual, professores/as e estudantes interatuam e acoplam suas ontogenias, podendo descrever, 'avaliativamente', seus aprendizados. Estas descrições, no entanto, não podem ser entendidas como informativas, uma vez que, não podem determinar a conduta nem do/a professor/a, nem dos estudantes, pois, ambos são seres autopoieticos e tudo o que lhes acontece resulta de sua organização particular.

Nesse âmbito coletivo, os fazeres pedagógicos ousam pousar também em reflexões profundas e rizomáticas sobre a temática do conhecer/viver, e formativa humana. Uma temática complexa que não pode ser condensada em pacotes fechados e simplistas com finalidades punitivas e classificatórias. Nas reflexões de Morin (*apud* Pessis-Pasternak 1993, p. 14) a avaliação metamorfoseada se encontra imersa em complexidade, pois envolve "extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades [...] abrange também indeterminações, fenômenos aleatórios [...] Ela convive com uma parte da incerteza, seja nas raias de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos".

Cientes da importância da reflexão sobre o que devemos conservar e o que é preciso abandonar, em relação à avaliação, cabe qualificar as dinâmicas pedagógicas e formativas oportunizando aos alunos/estudantes o tempo da reflexão, o gosto pela reflexão e pela aprendizagem convivencial, o desejo intenso de mergulhar também no desconhecido, construindo-se como gerador de ideias diversas e, nesse oceano de ideias conversar com outros.

Se aprender é evidenciar uma eficácia operacional para manter-se vivo em determinado domínio de existência, tenham as vivências pedagógicas e as experiências formativas sua base na participação e na valorização dos conhecimentos, das memórias e das histórias individuais como unidades e individualidades, enfim, das experiências em vida e nos viveres de todos e de cada um dos alunos/estudantes, sem deixar de considerar suas limitações singulares de cada um e de todos. Cabe aqui complementar com uma reflexão de Papst (2005, p. 16),

as crianças devem ser levadas a sério em vista de suas expressões, esperanças e desejos, introspecções e temores individuais. Elas desenvolvem suas personalidades individuais no ambiente em que vivem e, ao mesmo tempo, elas mudam continuamente o ambiente além do que se pensa, de acordo com consistentes e bem inspiradas ideias que trazem.

Reconhecemos, enfim, que a maquinaria educativa, embebida em e por dispositivos de poder é sólida e extremamente conservadora, muitas vezes inflexível, fechada e burocratizada. Nela, professores/as se encontram instalados/as sonhando uma autonomia disciplinar inexistente.

Na atualidade, são imensuráveis os desencontros humanos, as indiferenças, as desigualdades, o individualismo e a desumanização.

Entendemos que, entre tantos motivos e causas que asseguram e preservam esses graves estigmas, também a forma como são realizadas avaliações escolares merece culpabilização. Com pouquíssimas exceções, elas funcionam como prerrogativas e dispositivos de poder que induzem professores/as e estudantes à obediência e resignação. São fontes e formas de classificação de seres humanos, exigem competição e não colaboração, preservam relações hierárquicas que limitam a aceitação do outro e, por isso mesmo, negam a condição autopoietica, negligenciam e destroem a dinâmica do fenômeno da individualidade, da unidade, da identidade e, conseqüentemente, do humano.

Que nossas reflexões sobre a complexa temática da avaliação escolar, que ainda classifica, exclui e nega a condição humana da individualidade e unidade, bem como nossas compreensões da concepção da Autopoiese e da Biologia do Conhecer, criadas por Maturana e Varela, sejam esteios de convites para metamorfosearmos os fazeres pedagógicos, tornando, gradativamente, prescindível a *accountability* com sua função regulatória unilateral e instrumental.

Sabemos tratar-se de um estudo sem possibilidade de uma postura conclusiva e fechada, de fato, a reconhecemos reflexiva e uma oportunidade para fazer-se ser humano e realizar-se como ser autopoietico. Que o sonho de Maturana e Varela, de seres humanos autopoieticos, com individualidade, com identidade e como unidade seja considerado aceitável.

Afinal, existem fissuras, existem desvios e resistências, capazes de gerar re-existências, e existem embates e debates, existem utopias, esperanças e sonhos, existem diferentes pressupostos, existem os que já começaram a metamorfose, sim, incompreendidos e por vezes perseguidos, mesmo assim persistentes, difundem, convidam e fazem diferente, pois, sentem-se “intimados a começar” (MORIN; SLOTERDIJK (2021, p. 73).

Não é de praxe concluir um texto com citação, mas nos autorizamos à dissonância para dizer com Maturana e Dávila Yáñez (2009, p. 236): a sala de aula é um “Espaço psíquico de ver e ver-se, de escutar e escutar-se, de amar e amar-se a si mesmo desde onde se pode ver e escutar o outro ou a outra. Se a pessoa não se respeita não pode respeitar os outros e outras. O amar evoca amar, o respeito traz respeito. Amar é ver, ver é amar.”

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Centro de Estudos em Educação e Psicologia*, Minho, Universidade do Minho, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100014>. Acesso em: 17 jan. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22,

jan./fev./mar./abr., 2003. Disponível em: <https://scielo.br/j/rbedu/a/3xVxPmHdXXYzZBsZq8Tc3Sv/?format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, pp. 13-29, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. Cortez, São Paulo, 2010, p. 147-170.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 471-484, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Acesso em: 03 maio 2023.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, pp. 267- 284, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v18n53/v18n53a02.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

AGAMBEN, Giórgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos, 2009.

AKUTSU, Luiz; PINHO, José Antônio G. de. Sociedade da informação, *accountability* e democracia delegativa: investigação em portais de governo no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 36, n. 5, set./out., 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25748>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BALL, Stephen. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BONAVIDES, Paulo. *Teoria geral do estado*. 8 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2010.

BORON, Atílio A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability*: Quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, pp. 30-50, fev./abr., 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000600006>. Acesso em: 05 fev. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade liberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Autores Associados, Campinas, 2007.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LIED, Leandro Luiz. *Por uma educação holística: a metamorfose na educação*. 2019. 212f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. *Habitar humano: em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Campinas/SP: Editora Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar; SLOTERDIJK., Peter. *Tornar a Terra habitável*. Natal, RN: EDUFRN, 2021. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 05 fev. 2023.

PAPST, Josephine. Tornar todos os saberes acessíveis para todos em toda a parte. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo: Unisinos, boletim 153, pp. 12-14, ago., 2005.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1179-1193, out./dez., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400007>. Acesso em: 05 fev. 2023.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. São Paulo, Editora Unesp, 1993.

PRIGOGINE, Ilya. Et alii. *Ideias Contemporâneas*. São Paulo: Ática, 1989.

PLANO DE ENSINO 2022/1 – Programa de Doutorado em Educação – Disciplina: Teoria e educação na contemporaneidade – Educador: *Dr. Roque Strieder*. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Aline Bettio dos. *Socialização da participação política e do poder na eleição de diretores escolares: aparência versus essência na gestão democrática da escola pública*. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2018.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, Coimbra, n.135, jan., 1999.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/11020>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 27, n. 1, pp. 7-28, jun., 2014.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490002>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 4, n. 11, pp. 21-38, mai./ago., 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Como citar este documento:

MORAIS, Michele Luciane Blind de; STRIEDER, Roque. Dispositivos de poder no conviver: outro olhar para pressupostos na avaliação educacional. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e15053, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.15053>.