



INDICADORES EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIAS: CHAVES PARA COMPREENDER A NOVA GOVERNAMENTALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Karina de Araújo Dias¹

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre a oferta de cursos de formação continuada, destinados aos professores que atuam no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que apresentam os indicadores educacionais como balizas para a sua realização. Toma como recorte o período 2000-2013 e Elege, como metodologia, as teorizações que integram o campo de estudos foucaultianos. São fontes de análise: os registros de planejamento dos cursos, entrevistas com docentes, diário de campo das observações dos cursos, bem como os documentos que normatizam a política de formação continuada docente em âmbito nacional e municipal. Conclui que a oferta de cursos produz subjetividades docentes ancoradas na responsabilização pelos êxitos e fracassos, circunscritas à eficácia ou ineficácia para atingir os resultados estruturados em torno de metas, tendo como cenário uma competição balizada por indicadores educacionais.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Indicadores Educacionais. Subjetividade Docente.

EDUCATIONAL INDICATORS AS STRATEGIES: KEYS TO UNDERSTAND THE NEW GOVERNMENTALITY IN CONTINUOUS TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This work presents a study about the offer of continuous training courses for teachers who work in elementary education in the *Rede Municipal de Ensino* (Municipal Education Network) of Florianópolis, Santa Catarina State, which present the educational indicators as goals for their offering. The object of study is the 2000-2013 period, and the text shows as methodology the theorizations that integrate Foucault's studies area. The sources of analysis are: the course planning records, interviews with teachers, field journal of course observations, and documents that regulate the continuous teacher education policy at the national and municipal scope. It concludes that the course offer produces teaching subjectivities based on the accountability for successes and failures, limited by effectiveness or ineffectiveness to reach the structured results around goals, taking a competition based on educational indicators as a scenario.

Keywords: Continuous Teacher Education. Educational Indicators. Teaching Body Subjectivity.

INDICADORES EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIAS: CLAVES PARA COMPRENDER LA NUEVA GUBERNAMENTALIDAD EN LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio sobre la oferta de cursos de formación continua, destinados para los profesores que actúan en la enseñanza primaria en la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis, que presentan indicadores educativos como balizas para su realización. El recorte es hecho en periodo de 2000 – 2013. Se eligen como metodología las teorías que integran el campo de estudios de Foucault.

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Estagiária Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <karinadiaz77@hotmail.com>



Son puntos de análisis: los registros de planificación de los cursos, entrevistas con maestros, diario de campo de observaciones de cursos, así como los documentos que estandarizan la política de formación continua docente en ámbito nacional y municipal. Concluye que la oferta de cursos produce subjetividades docentes ancladas en la responsabilidad por los éxitos y los fracasos, circunscritas en la efectividad o en la inoperancia para llegar a resultados estructurados acerca de metas, teniendo como escenario una competición balizada por indicadores educativos.

Palabras clave: Formación Continua Docente; Indicadores Educativos; Subjetividad Docente.

Introdução

Foucault sinaliza que, desde o século XVIII, vive-se na *era da governamentalidade* (FOUCAULT, 2012), sendo o estudo das técnicas de governo um aspecto importante a ser explorado nas pesquisas em educação. Governamentalidade é um termo, cunhado por Foucault, para designar as distintas formas de governar, estando imbricado com a análise das formas de racionalidade e de instrumentalização vinculadas à governamentalidade política, assim como “ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 191). Dito de outro modo, a governamentalidade pode ser concebida como o exercício para produzir sujeitos governáveis, por meio da utilização de técnicas de normalização, controle e condução de condutas. Neste sentido, cabe apreender as estratégias de poder mobilizadas com o propósito de efetuar o governo das ações, na medida em que constroem subjetividades, produzem discursos e produzem saberes. É com este entendimento que focalizamos o estudo acerca dos indicadores educacionais em suas interfaces com a formação continuada docente.

Com o intuito de compreender a utilização de indicadores educacionais como um mecanismo disciplinar e que permite a compreensão sobre a constituição de uma subjetividade docente a partir da formação continuada, toma-se objeto de análise o desenvolvimento de percursos formativos que integram a pauta de formação continuada dos docentes que atuam no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis (RMEF) no período 2000-2013.

Elegemos como fontes de pesquisa os registros que constituem a primeira etapa de planejamento dos cursos de formação, no âmbito da SME de Florianópolis², entrevistas

² Esses documentos obedecem ao disposto na Portaria nº 6.205/05, que normatiza a expedição e registro dos certificados dos eventos promovidos no âmbito da RME de Florianópolis, e o seu preenchimento torna-se obrigatório, destinando-se à obtenção do consentimento da divisão ou departamento responsável para a autorização, posterior realização do curso e emissão de certificado de conclusão. Os registros contêm o nome do curso, justificativa, carga horária do curso, público-alvo da formação, objetivos, conteúdos, nome dos ministrantes e sua respectiva carga horária de trabalho, bem como espaços para carimbos e autorizações da chefia/departamento responsável. Por ocasião da

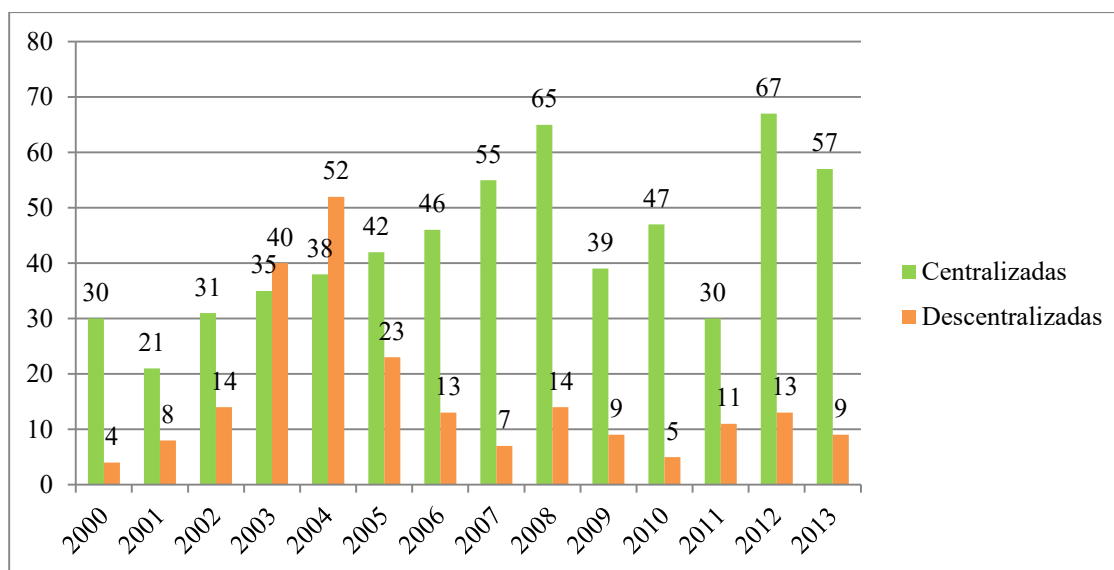
com docentes cursistas da RMEF, diário de campo com informações produzidas a partir da observação de cursos, bem como os documentos que normatizam a política nacional de avaliação e de formação continuada, em âmbito nacional e municipal.

Parte-se do entendimento de que os índices são produzidos e categorizados balizados pela definição de um conjunto de metas a serem atingidas por meio da realização de cursos de formação continuada.

Mapeando a oferta de cursos de formação continuada da RMEF

Com base em uma análise preliminar das fontes, apresentamos um mapeamento geral da oferta de cursos de formação destinados aos professores que atuam no Ensino Fundamental (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Cursos de formação continuada centralizados e descentralizados (2000-2013)



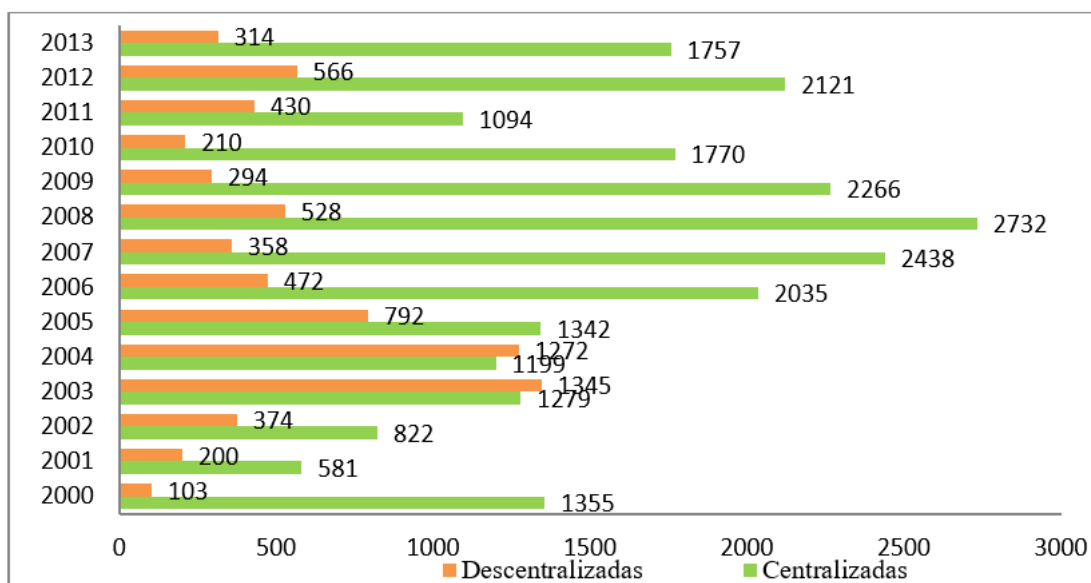
Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

Os cursos de formação realizados no Centro de Educação Continuada da PMF são expressivamente maiores em comparação àqueles que acontecem nas unidades

conclusão de um determinado curso de formação, o referido documento é encaminhado para a Gerência de Formação Permanente que incluirá os dados no Sistema de Gerenciamento da Formação Permanente. A informatização do sistema de gerenciamento e controle dos cursos de formação, a partir de 2010, permite aos cursistas a impressão dos certificados e a declaração do comprovante de frequência, via site da PMF, no link 'Formação Permanente': <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formacao+permanente&menu=7>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

educativas, embora se possa observar que, entre os anos 2003 e 2004, o número de cursos descentralizados foi maior (Gráfico 1). É possível que a predominância de cursos de formação descentralizados, apenas naquele período, esteja relacionada à aprovação da Resolução 3/2002³, do Conselho Municipal de Educação, demandando a inclusão dessa prerrogativa nos projetos político-pedagógicos das unidades educativas nos anos subsequentes. Essa característica de oferta implica no deslocamento dos profissionais até o local de realização do curso e na eventual substituição do docente por outro profissional⁴.

Gráfico 2 - Carga horária total dos cursos descentralizados e centralizados (2000-2013)



Fonte: Registros de planejamento de cursos, Centro de Educação Continuada. Florianópolis, 2015. Elaborado pela autora.

É possível perceber que o total de horas dos cursos de *lócus* centralizado é mais expressivo no período 2007-2009. Apenas nos anos 2003-2004 observa-se uma ampliação do tempo destinado à formação nas unidades educativas, se comparados à oferta de cursos centralizados (Gráfico 2).

Com base nos dados apresentados, cabe inferir que a oferta de cursos de formação continuada da RMEF prioriza a modalidade centralizada e que os fluxos de oferta são irregularmente distribuídos ao longo do período. Cabe salientar que a frequência aos

³ Indica a obrigatoriedade de uma reorganização no formato da avaliação dos estudantes no âmbito do município de Florianópolis.

⁴ Conforme indicam as comunicações internas enviadas às unidades educativas por malote e/ou e-mail e que se destinam ao informe dos cursos, a frequência ao curso não pode acarretar prejuízos ao trabalho pedagógico desenvolvido na unidade educativa.

curso é obrigatória e que a ausência por parte do docente carece de justificativa por motivos de doença, mediante apresentação de documento comprobatório.

A produção de indicadores educacionais e suas interfaces com a formação continuada da RMEF

Um aspecto que integra a pauta das formações faz referência à ampla utilização de mecanismos de avaliação externa, tais como a Prova Floripa e a Prova Brasil, como balizas para avaliação do trabalho educativo desenvolvido nas escolas. Cabe ressaltar que a adoção de mecanismos de avaliação externos à escola integra o chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, regulamentado pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, materializa-se por meio de dois mecanismos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Sobre esses aspectos, o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta:

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2005).

Esses mecanismos integram-se a um sistema de monitoramento articulado, em vigência a partir da aprovação do Plano de Metas *Compromisso todos pela educação* do governo federal (Decreto nº 6.094/2007) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), a fim de promover acordos de cooperação financeira e técnica entre os entes da federação. A partir do ano de 2007, a RME passou a adotar seu próprio mecanismo de avaliação, a Prova Floripa. Nesse mesmo ano, é criado o IDEB e os resultados da Prova Brasil passam a ser incorporados ao seu cálculo final.

A adoção dos exames como um tipo particular de técnica, característica dos sistemas de ensino, destaca a articulação das relações de poder e de saber em favor da obtenção e da constituição de um saber, por meio do binômio vigilância - normalização:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade

através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 2014, p. 181).

A utilização de exames como indicadores perpassa por um processo de sujeição dos estudantes e dos professores, que garante sua objetivação por um mecanismo de vigilância sobre os processos educacionais que visa a qualificar, classificar e diferenciar instituições de ensino e, por conseguinte, professores e alunos, baseados no desempenho de ambos. Embora as avaliações quantifiquem as notas obtidas pelos estudantes, os professores detêm estreita vinculação com esses índices, na medida em que são (in)diretamente responsabilizados pelo desempenho de seus alunos.

Oliveira (2011), em seu estudo sobre os impactos da Prova Brasil sobre a formação continuada da RMEF, identificou que, nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (SMEF) entre 2005 e 2010, e nas metas da SMEF para o período 2005-2008, existia a clara vinculação entre os indicadores educacionais e a oferta de formação continuada. Em outras palavras, o investimento sobre a formação continuada de professores deveria propiciar melhorias no ensino e nos indicadores de desempenho dos alunos. Segundo a pesquisadora, a partir da criação das Provas Brasil e Floripa, os cursos de formação, no âmbito da RMEF, passam a incorporar as questões das provas e o uso dos descritores (critérios de avaliação) para balizar as temáticas formativas do período.

Este aspecto é claramente referenciado pelo entrevistado Albert Einstein⁵, ao ser questionado sobre a incorporação do discurso que vincula a melhoria dos indicadores educacionais ao desenvolvimento de ações formativas no âmbito da SMEF.

No próximo ano, por exemplo, a gente vai ter formações que são específicas da Secretaria. Porque a gente tem a discussão das diretrizes, a gente tem a questão das matrizes pro ano que vem, porque vem consultores de fora para isso. E a gente tem a questão da avaliação externa, prova Floripa, que vem uma empresa que vai trabalhar com os professores o que é. Como é elaborada a prova. O que é um distrator. Trabalhar com o professor como fazer questões... Porque a gente tem observado que o tipo de questões de prova, embora seja elaborada por professores da Rede. A gente convida alguns para elaborar. Não é usual os professores trabalharem esse tipo de questão, de múltipla escolha, com os alunos (Entrevista 1, 2014, p. 9).

⁵ Com o intuito de preservar o anonimato, são utilizados nomes fictícios escolhidos pelos próprios entrevistados.

Os exames, ao integrarem a pauta dos cursos de formação, ensejam produzir novas subjetividades docentes, pois legitimam os regimes de verdade presentes nos documentos oficiais, que vinculam a melhoria dos indicadores educacionais à manutenção dos processos formativos, e operam em favor do controle social e da transparência sobre os resultados das avaliações.

Deste modo, os indicadores emergem como novas tecnologias de governo docente e de controle e vigilância sobre os processos educacionais, muito especialmente, sobre as práticas pedagógicas, conforme indicam Voss e Garcia (2014, p. 393).

O trabalho pedagógico é direcionado à uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística.

A professora Mariana relata como esta discursividade é operada nos cursos que participa e como percebe esses efeitos:

‘Faça isso que dará certo, o índice vai aumentar’. Não há uma orientação desse tipo: ‘Aprenda isso que, daí você vai bem no índice’. Mas, em vários momentos, elas [referindo-se às professoras formadoras] dão um toque: ‘Olha, isso aqui pode cair na prova... Vai vir a prova Brasil, vocês têm que dar esse conteúdo. Cai muito na prova Brasil’, por exemplo. Então, esses toques elas dão. [...] Mas, eu penso que tem muita questão envolvida com os índices. [...] Tu mostras as coisas por meio de índices, de metas, o governo controla dessa maneira. Então, acho que todas essas são estratégias de controle que o Estado possui (Entrevista 2, 2014, p. 7-8).

Este fragmento da fala da professora Mariana expressa como a racionalidade empresarial foi incorporada aos fragmentos discursivos presentes nos encontros de formação, objetivando promover o consenso sobre a relevância dos mecanismos de avaliação, externos à escola, bem como o ajustamento das práticas pedagógicas com vistas a garantir um bom desempenho nas provas. Deste modo, a formação continuada passa a estruturar-se em torno de uma lógica que objetiva treinar os docentes para que preparem adequadamente os seus alunos para realizar as provas, focalizando, prioritariamente, os conteúdos que serão objetos de avaliação.

Os cursos de formação, ao incorporarem um discurso gerencialista associado ao cumprimento de metas e balizado pelo uso de índices para medir o desempenho/produktividade de estudantes e professores, produzem mecanismos de controle e vigilância sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, e instauram um sentido de competitividade entre os docentes e entre as instituições de ensino. De acordo com Voss e Garcia (2014), as políticas de avaliação produzem novas formas de controle sobre o trabalho pedagógico, pelo fato de servirem como medidas de produtividade, em função dos desafios colocados para a melhoria da educação, e materializada pela maximização dos resultados do ensino.

A professora Graviola manifesta um sentimento de rejeição em relação à adoção de índices para medir a competência dos seus alunos:

Eu acho que nós estamos em um momento e isso não é só na Prefeitura, é em toda a questão educacional do nosso país, a gente está em um momento em que nós falamos de um tipo de educação e o governo, o Estado, politicamente falando, eles falam de um outro tipo de educação. Nós vimos a educação como caminho para que o país se desenvolva, para que as pessoas se desenvolvam. Para que as pessoas, enfim, cresçam intelectualmente, moralmente, enfim. É isso que a gente quer. Ter cidadãos, pertinentes: que saibam votar, que saibam se comunicar, que saibam reivindicar. Não é essa a política pedagógica que a Rede, que o Estado, que essa conjectura maior quer. Entende? [...] Então, eu acho que nós estamos em um momento em que nós temos uma coisa dual. Nós falamos de educações diferentes. Essa questão de índice? [...] Eu não estou preocupada com o índice, eu estou preocupada que ele [referindo-se ao aluno] aprenda. Que ele entenda que fazer uso da escrita e da leitura é um veículo que vai acessar ele a várias outras coisas no mundo. Agora, o índice, por mim, que se dane o índice. Mas não é isso que acontece. [...] E é alertado. É colocado no quadro. É mostrado para gente o índice (Entrevista 3, 2014, p. 3).

Ao falar de sua preocupação com o real sentido dos processos educacionais, esta professora identifica dois tipos de discurso: aquele que se articula com os resultados da aprendizagem traduzidos em competências para ler, escrever e interpretar a realidade; e outro que se traduz em avaliações que objetivam medir o desempenho dos estudantes por meio de índices. Ao expressar sua insatisfação com a adoção dos índices como critérios de qualidade do trabalho pedagógico, a professora Graviola demonstra compreender que existem distinções significativas entre as preocupações, que acredita serem emanadas pelos professores e aquelas vinculadas às dos gestores dos sistemas de ensino.

Indagamos sobre como a professora se sentia ao ver o índice de sua turma ser socializado com o grupo de professores em um dos encontros de formação:

Eu e o grupo todo se sentiu muito incomodado. Porque o índice não prevê que ali tem deficientes que precisam de outros tipos de necessidades educativas. Ali não prevê que existem outras dificuldades de aprendizagem que não tem diagnóstico, mas que estão ali presentes. Problemas de família, problemas de autoestima, outros, outros, outros problemas. Que ali não estão. O índice não contempla isso. O índice mostra o que? Um gráfico que bota em vermelhinho o que não está bom. Me parece, assim, que é uma coisa mesmo pra te assustar: “Olha, tá difícil” [referindo-se à fala do formador]. E a gente se sente, sei lá, meio sem ter o que fazer, porque tem coisas que fogem da possibilidade do professor, na sala de aula, alcançar (Entrevista 3, 2014, p. 4).

Ao relatar que o índice não contempla os múltiplos aspectos que produzem efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem, a professora Graviola demonstra compreender a racionalidade que sustenta o discurso em favor da qualidade na Educação, por meio da adoção de índices, pelo fato de ignorar as singularidades dos indivíduos, por meio da homogeneização promovida pelos processos avaliativos, desconsiderando as particularidades que influenciam no desempenho dos estudantes e que, por conseguinte, produzem resultados muito distintos.

Alves (2010), ao analisar as táticas docentes frente à adoção do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), identifica que os distintos sentidos atribuídos pelos docentes às estratégias de governo produzem múltiplas assimetrias e novos conflitos de força, convergindo em novas subjetividades, materializadas por novas “maneiras de significar estas pressões e estabelecer assim uma disputa política” (ALVES, 2010, p. 27). Deste modo, as críticas formuladas pelos docentes indicam o desejo de que outras formas de governo se estruturarem.

O docente Albert Einstein demonstra seu sentimento em relação ao rebaixamento do índice de aproveitamento da sua escola nas provas:

Comigo, pelo menos, assim, mexe com a minha autoestima. No sentido de que? Poxa, mas a gente fez tanta coisa. Como é que caiu desse jeito assim? A turma era boa. A gente sabe que tem aluno ali que teria condições de ter respondido perfeitamente. Mas é. E, assim, nessas avaliações, na realidade, o aluno, ele é o instrumento. Mas vai aparecer é o resultado do teu trabalho. É o trabalho da escola. É isso que está sendo avaliado. E a preocupação é. Poxa, a gente se dedicou tanto. [...] Ficou quatro anos com a gente e não deu retorno nenhum. O que é que deu? Lá ele era seis [referindo-se à nota] nos

anos iniciais e aí acaba quatro, nos anos finais. Desaprendeu? Não acrescentou nada nisso? Então é complicado isso. Eu acho (Entrevista 1, 2014, p. 11).

Em um dos encontros, o professor formador mostra slides que contém gráficos com os índices de aproveitamento de determinada turma, pontuando “Aqueles que ainda não escrevem o nome completo, precisamos correr atrás” (Diário de campo, Florianópolis, 08/09/2014).

O constrangimento, a sensação de impotência e de desconforto provocados pela socialização de um índice *deficiente* produz efeitos sobre a subjetividade docente, na medida em que os professores devem respeitar uma *ordem disciplinar*, e estão sujeitos a um tipo muito específico de punição, na medida em que opera claras distinções entre as escolas com índices baixos, daquelas que detém índices altos. Esta lógica, classificatória e hierarquizadora, é produzida com o objetivo de reduzir, ao máximo, os desvios à *norma*. A formação continuada teria, por função, um duplo processo: treinar e corrigir as condutas docentes a partir de uma economia política traduzida em índices. Deste modo, inscreve-se em um processo que busca pela classificação e hierarquização das instituições educativas,

marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa e punição (FOUCAULT, 2014, p. 178).

O professor Albert Einstein descreve uma das táticas operadas pelos professores, no que tange à obtenção de índices por meio da aplicação de avaliações externas:

Eu vejo por parte de professor e por parte de aluno. De muitos grupos, nem todos. Precisamos entender que as avaliações servem mesmo é para repensarmos nosso trabalho, a forma com que estamos conduzindo o processo ensino-aprendizagem... [...] Tem professor que diz: “Não, vocês [referindo-se aos alunos] não tem que fazer isso”. Na escola que eu trabalhava teve um ano que a gente afundou no IDEB, porque a professora de Português disse pra eles: “Vocês não têm que fazer isso, prova não prova nada”. Aí a gente caiu, aí tivemos que aderir ao PDE pra melhorar. Mas foi bom, porque a escola recebeu uma verba que a gente usou para melhorar várias coisas. Aquisição de materiais didáticos, livros, melhoria das salas de aulas... (Entrevista 1, 2014, p. 11).

Por meio do que Foucault (2014) denomina de *sanção normalizadora*, espera-se garantir que os docentes se reconheçam como desviantes de uma regra e distintos dos demais, sendo acometidos por um sentimento de culpa, fracasso, erro e inferioridade.

Considerações finais

Com base na pesquisa é possível inferir que, na contemporaneidade, desenham-se novas estratégias de poder, materializadas por deslocamentos operados que vão da disciplina à governamentalidade, da normação à normalização, das tecnologias que operam sobre o corpo para aquelas dirigidas à vida e às populações, da vigilância panóptica à vigilância líquida, das sociedades disciplinares às sociedades de controle e avaliação. Estas mudanças de ênfase impactam sobremaneira o desenvolvimento de ações formativas, e enfatizam a adoção de novas estratégias biopolíticas apoiadas em regimes de veridicção, de produção do verdadeiro, objetivando fabricar sujeitos professores autorresponsáveis e autogovernados, *empresários de si*, eternamente *aprendentes*, em face de uma discursividade que mantém o déficit para legitimar a necessidade de formação permanente.

As políticas de responsabilização indicam que um novo método de governo está tomando forma: o governo das escolhas regulamentadas dos cidadãos individuais, construídos discursivamente como sujeitos de aspirações, liberdades, sujeitos autogovernados, capazes de conectar suas práticas com procedimentos e instrumentos que lhes deem determinados efeitos. As políticas de responsabilização procuram governar os indivíduos, agenciar suas subjetividades, de modo a fabricar sujeitos de determinado tipo. Na vida política, assim como no trabalho ou no espaço doméstico, os seres humanos são interpelados a produzirem sua subjetividade motivada por aspirações à sua autorrealização. Essas práticas de subjetivação são historicamente contingentes, e interpelam os indivíduos a compreender a si mesmos, a colocar a si mesmos em ação e a julgar a si mesmos (VOSS; GARCIA, 2014, p. 398).

A sensação de endividamento permanente legitima as práticas de autoinvestimento, de empreendedorismo e da cultura de uma *gestão de si*, e produzem subjetividades docentes conectadas com o discurso neoliberal, sendo historicamente contingentes, na medida em que se experimentam processos educacionais reestruturados em termos econômicos. Os investimentos em *capital humano* traduzem uma nova economia do

corpo, em que o aumento da produtividade e o uso flexível do tempo, colocado sempre à disposição do mercado de trabalho, constituem os pilares do neoliberalismo.

As análises indicam que os enunciados que articulam o binômio educação-qualidade adotam, como critério para a mensuração da qualidade, os indicadores educacionais, expressos em notas e índices numéricos, traduzindo uma nova tecnologia de controle das práticas pedagógicas e promovendo a vigilância das condutas docentes. Os distintos documentos que normatizam/normalizam as políticas para a formação continuada docente fazem referência aos princípios da teoria do capital humano, privilegiando marcar discursivamente a relevância do investimento de si como potencial para concorrência e desenvolvimento educacional do país. Nesta esteira, celebram-se os instrumentos de regulação sobre os percursos formativos, de modo a mobilizar ações formativas em distintas modalidades e contextos, a fim de garantir a qualidade na Educação por meio da formação de professores.

Os docentes são qualificados como responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos, especialmente quando se vinculam às metas e aos índices, obtidos, prioritariamente, pela instituição de mecanismos de avaliação em larga escala, Prova Brasil e Prova Floripa, como indicadores de qualidade, denotando um deslocamento na compreensão da avaliação, em consonância com uma *nova governamentalidade*.

Nesta perspectiva, a oferta de formação continuada fixa os indivíduos a um aparelho de formação/produção e projeta, nos sujeitos, uma sensação de permanente obsolescência, tendo em vista a celeridade com que as habilidades e competências adquiridas tornam-se *desatualizadas*. Como efeitos, pretende-se produzir subjetividades docentes que se estruturam em torno de processos de (auto)responsabilização pelos êxitos e fracassos, circunscritos à eficácia ou ineficácia para atingir os resultados estruturados em torno de metas, tendo como cenário uma competição balizada por indicadores educacionais.

Referências

ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**, 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2010. Disponível em: <<http://docs.academicoo.com/user/caioaca/ALVES,%20Caio.%20T%C3%A1ticas%20Docentes%20frente%20aos%20Efeitos%20do%20SARESP.%20UNIFESP,%202011.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 21 dez. 2016.

_____. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf> Acesso em: 21 dez. 2016.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEPARTAMENTO DE EVENTOS. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2000.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2001.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2002.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2003.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2004.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2003.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2004.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2005.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2006.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação. Florianópolis: SME, 2007.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2008.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2009.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2010.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2011.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2012.

_____. Registros de planejamento dos cursos de formação.
Florianópolis: SME, 2013.

DIÁRIO DE CAMPO. Florianópolis, 08 de setembro de 2014.

ENTREVISTA 1. Concedida por Albert Einstein à pesquisadora. Florianópolis, 17 de dezembro de 2014, 15 f.

ENTREVISTA 2. Concedida por Mariana à pesquisadora. Florianópolis, 10 de dezembro de 2014, 10 f.

ENTREVISTA 3. Concedida por Graviola à pesquisadora. Florianópolis, 10 de dezembro de 2014, 8 f.

FLORIANÓPOLIS. **Resolução nº 03, de 26 de novembro de 2002.** Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, Florianópolis, SC, 2002. Disponível em: <
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2011_15.30.10.d93185a20e00cd275977587fe2693353.pdf> Acesso em 5 nov. 2018.

_____. **Portaria nº 6.205, de 10 de agosto de 2005.** Normatiza a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino e Entidades Conveniadas. Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/26_09_2014_9.10.26.cbc7e7036ae3feffde5ab3393795a14.pdf> Acesso em 5 nov. 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2012b.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP.
Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/saeb> > Acesso em: 13 out. 2015.

OLIVEIRA, L. D. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2005-2010)**. Florianópolis: UFSC, 2011. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95241>> Acesso em: 21 dez. 2016.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Revista Educação & Realidade**, v. 39, nº 2, abr/jun, 2014, p. 391-412. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512> > Acesso em: 21 dez. 2016.

RECEBIDO 11 DE MAIO DE 2018.

APROVADO 06 DE DEZEMBRO DE 2018.