

# *Avaliações Externas e seus Efeitos na Subjetividade de Professores<sup>1</sup>*

EXTERNAL ASSESSMENTS AND THEIR EFFECTS WITHIN  
TEACHERS' SUBJECTIVITY

Juliana Santana **CAVALLARI** \*

**Resumo:** O presente estudo pretende problematizar, dentro de uma perspectiva discursiva, alguns conceitos e representações que circulam no contexto escolar acerca da avaliação de desempenho do professor e o modo como incidem nas práticas discursivo-pedagógicas, atentando para as mudanças de posição subjetiva ou discursiva vivenciadas pelo sujeito-professor que, de avaliador do processo de ensino e aprendizagem, passa a ser constantemente avaliado. Como material de pesquisa foram analisados trechos de um informe publicitário, redigido com o intuito de reforçar a proposta de avaliação inclusiva – e não punitiva – pretendida pelo Conselho Nacional de Educação. As contradições que vieram à tona na materialidade posta apontaram para a dificuldade de se estabelecer um processo de avaliação amplo, justo e imparcial, além de permitirem a compreensão do ressentimento demonstrado pelo professor, de modo geral, diante das avaliações externas. Novas noções e conceitos de avaliação formal são propostos a todo o momento, mas continuam a evocar velhas práticas punitivas e excludentes, bem como as mesmas representações do que seja avaliar e ser avaliado.

**Palavras-chave:** Representações de avaliações externas; Posições subjetivas; Perspectiva discursiva.

---

<sup>1</sup> Este artigo resultou de uma comunicação oral apresentada no III Congresso Latino-Americano de Formações de Professores de Línguas (III CLAFPL), sediado na Universidade de Taubaté (UNITAU).

\* Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é pós-doutoranda na UNICAMP, na área de Tradução, e professora no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Contato: judu77@hotmail.com

**Abstract:** The current study aims at questioning, through a discursive perspective, some concepts and representations surrounding the school context regarding the teachers' performance review, as well as the way they impact pedagogical-discursive practices, by paying special attention to changes within subjective positions experienced by teachers who have become examinees instead of examiners. As research material some excerpts taken from a report addressed to teachers were analyzed. Its purpose was to reinforce the inclusive assessment intended by the Education National Committee. The contradictions unveiled in the utterances showed the difficulties faced when trying to establish a wide, neutral and fair assessment process. Besides that, the analysis allowed us to understand the resentment felt by teachers, as a whole, towards the external assessments. New formal assessment concepts are proposed at all times but they keep on evoking old-exclusive punishing practices, as well as the same representations on what means to assess and be assessed.

**Key-words:** External assessment representations; Subjective positions; Discursive perspective.

## Introdução

No contexto escolar, de modo geral, a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino e que possibilita a verificação e classificação da aprendizagem. Sua aplicação e correção dão a ilusão de neutralidade e imparcialidade ao avaliador, já que a prova é considerada como um documento comprobatório da (in)capacidade dos agentes educacionais. No entanto, é justamente na prática de avaliar que a subjetividade do avaliador irrompe, uma vez que toda avaliação também é constituída por um julgamento, isto é, a prática avaliativa pressupõe a atribuição não só de valores numéricos, mas também de julgamentos de valor atrelados às representações e posicionamentos discursivos, portanto ideológicos, de quem avalia. Sendo assim, avaliação e julgamento se confundem, pois, se há avaliação, também há julgamento e vice-versa, embora o resultado quantitativo e aparentemente lógico da avaliação formal mascare as representações provenientes da subjetividade do avaliador

(CAVALLARI, 2005). Essas representações, por sua vez, incidem diretamente na constituição identitária do sujeito-avaliado.

Apesar de a avaliação formal ainda servir, nos termos foucaultianos, como um mecanismo de controle e poder que atesta um saber sobre o outro (avaliado), pretendendo-se neutra e imparcial, atualmente, não só os alunos, mas também os professores são frequentemente avaliados por seu desempenho escolar, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê a avaliação do trabalho docente. Tendo em vista as considerações arroladas, o presente estudo pretende problematizar, dentro de uma perspectiva discursiva, os conceitos e representações que circulam no contexto escolar acerca da avaliação de desempenho do professor e o modo como incidem nas práticas discursivo-pedagógicas, atentando para a mudança de posição subjetiva ou discursiva vivenciada pelo sujeito-professor que, de avaliador, passa a ser constantemente avaliado.

Como material de pesquisa foram analisados trechos de um texto dissertativo-argumentativo publicado em uma revista para professores, também disponível *on-line*, com o intuito de reforçar a proposta de avaliação inclusiva – e não punitiva – pretendida pelo Conselho Nacional de Educação. Mais especificamente, destacamos algumas regularidades enunciativas presentes em um breve ensaio escrito, em 2010, pela então presidenta da APEOESP e membro do Conselho Nacional de Educação. Para melhor entendimento das características e natureza do material abordado, optamos por apresentar, em anexo, o referido texto na íntegra, mantendo a mesma forma, tamanho e paragrafação do texto original. No material analisado, a autora se coloca como porta-voz dos professores, valendo-se da experiência adquirida nos anos em que lecionou.

Tendo em mente o título e a problemática levantada no material analisado (*Avaliação para incluir, não para punir*), faz-se necessário destacarmos a forte presença do discurso da inclusão que tem norteado a prática pedagógica. De acordo com Rodrigues (2006, p. 300-301),

[...] o termo *inclusão* tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. [...] Não se sabe bem o que todos

esses discursos querem dizer com inclusão e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia [...] Existe, assim, um implícito “politicamente correto” quando se fala de inclusão.

Valendo-nos da citação acima, procuramos entrever, nos excertos analisados, o modo como intra e interdiscursivamente a perspectiva da inclusão e da avaliação inclusiva produzem sentidos no contexto escolar, atentando para as representações e conceitos que se ocultam e gravitam em torno da proposta em questão.

Em última instância, a problemática levantada neste estudo e a análise dos dados apresentada a seguir pretende fornecer subsídios para (re)pensar a formação de professores não só de línguas, mas de todos os professores inseridos no contexto atual, no qual a ordem do discurso vigente acerca das práticas avaliativas parece alterar ou remexer as relações de poder-saber.

## **1 Fundamentação teórica e procedimentos metodológicos**

Para efeito de análise dos dados, adotamos os procedimentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF). Tal perspectiva sugere que lancemos um olhar discursivo ao *corpus*, para entendê-lo não como conteúdo ou testemunho de verdade, mas para abordar a(s) formação(ões) discursiva(s) em que o sujeito de linguagem se inscreve, para que suas palavras tenham sentido (ORLANDI, 1996), lembrando que todo discurso resulta do entrecruzamento de vários outros domínios discursivos, que circulam em um dado momento sócio-histórico-cultural. Não se trata, portanto, de lastimar ou acusar uma prática discursiva analisada (VEIGA-NETO, 2007), mas de compreender como os discursos funcionam e produzem determinados efeitos de sentido e de verdade.

Alguns conceitos como o de sujeito e de linguagem são essenciais para compreendermos o modo como a análise foi conduzida e fundamentada. Balizando-nos pela perspectiva discursiva, o sujeito é entendido como efeito do assujeitamento à linguagem, uma vez que é duplamente marcado: pela ideologia e pelo inconsciente. Assim sendo,

o sujeito não é visto como origem dos sentidos que seu dizer produz, pois a linguagem e o sujeito são estruturados pelos esquecimentos 1 e 2, postulados por Pêcheux (1988). Os esquecimentos de ordem ideológica fazem com que o sujeito tenha a ilusão de ser o autor dos sentidos que seu dizer produz, não acessando a relação interdiscursiva e os discursos outros que permeiam e direcionam esse dizer. Além disso, o enunciador também tem a ilusão de literariedade do sentido, ou seja, a ilusão de que a palavra dita irá, necessariamente, corresponder à coisa e/ou sentido(s) intencionados. No entanto, ao entrarmos na ordem simbólica e nos submetemos à primazia do significante, estamos fadados à deriva de sentidos e aos equívocos que os acontecimentos discursivos, materializados na/pela linguagem, produzem.

Sobre os procedimentos metodológicos, é significativo destacarmos que a abordagem discursiva procura ancorar a análise dos registros na materialidade linguística, “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são “esquecidos” pelo sujeito enunciador. A função do analista do discurso, de acordo com Orlandi (1998, p. 21), é trabalhar na “explicitação dos efeitos de sentidos que são a definição do que é discurso”. Para tanto, faz-se necessário vislumbrar e desnudar a relação interdiscursiva (já-ditos) que constituiu todo e qualquer acontecimento discursivo. A referida autora acrescenta:

[...] o discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. O que deve nos permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. E é essa, afinal, a tarefa do analista do discurso. (ORLANDI, 1998, p. 21)

Partindo da citação acima, podemos afirmar que cabe ao analista-pesquisador entrever o funcionamento do jogo discursivo, sócio-historicamente determinado, que engendra as relações interpessoais, via práticas discursivas, e que produzem determinados sentidos e efeitos de verdade. Para tanto, iremos nos valer das representações imaginárias,

relações interdiscursivas, equívocos e contradições presentes nos recortes discursivos, destacados na seção analítica que se segue.

## 2 Análise dos dados

Como já mencionado anteriormente, a análise que se segue partiu de alguns trechos de um texto dissertativo-argumentativo, apresentado em anexo, redigido pela presidenta da APEOESP e publicado na revista *Carta na Escola*, também disponível *on-line*<sup>2</sup>, e que tem como público-alvo professores de diversas áreas e níveis, sobretudo professores dos ensinos fundamental e médio. O texto analisado aborda um tema bastante polêmico e ainda pouco discutido: a avaliação do desempenho docente, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), bem como a avaliação e progressão ‘meritocráticas’, promovidas pelo então governo do PSDB do Estado de São Paulo, através do Projeto de Lei Complementar 29/2009 (SÃO PAULO, 2009). Esses tipos de avaliação surgem num momento em que as avaliações externas, de modo geral, ganham força no contexto educacional brasileiro, servindo como instrumento para medir e/ou ratificar o (in)sucesso do ensino público oferecido nas escolas regulares.

O texto analisado neste estudo intitula-se “Avaliação para incluir, **NÃO PARA PUNIR**”. É significativo mencionarmos que a segunda frase que compõe o título do ensaio em questão (ver anexo) foi redigida em negrito e em caixa alta, de modo a evocar e enfatizar uma representação bastante recorrente sobre a avaliação formal que, em muitos contextos, é utilizada como instrumento de punição e não de verificação de aprendizagem ou de desempenho.

Ao realizarmos alguns recortes discursivos no material de análise, pudemos notar um tom de ressentimento, por parte do enunciador, sobretudo quando se posicionava a favor ou contra a avaliação de desempenho do professor. Formulamos, então, as seguintes perguntas de pesquisa que direcionaram a análise dos dados:

- Por que o sujeito-professor se ressentiu ao ser avaliado e retirado de sua posição de poder-saber?

---

<sup>2</sup>Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br>>.

– Quais são as representações e domínios interdiscursivos que atribuem efeitos de sentido à prática avaliativa?

Ao longo do texto, a autora se posiciona contra a avaliação por mérito, proposta pelo atual governo do Estado de São Paulo, tal como sugere o excerto a seguir:

[E1]<sup>3</sup> [...] nos opomos fortemente à avaliação promovida pelo governo do PSDB em São Paulo, que realiza “provinhas” e utiliza seus resultados e os resultados da aprendizagem dos alunos para punir e demitir professores.

Ao fazer uso da primeira pessoa do plural *nos opomos*, o sujeito enunciador, a partir do lugar socialmente legitimado que ocupa, assume a posição de porta-voz dos agentes educacionais, em especial dos professores que passaram a ser constantemente avaliados, punidos e até mesmo culpados pelos maus resultados alcançados.

Para reforçar sua posição contrária às provas por mérito, o enunciador procura trazer outras concepções e propostas de avaliação que seriam mais justas e condizentes com a função exercida pelo professor, quando formula que:

[E2] É preciso discutir melhor as diversas concepções e propostas de avaliação, para que não corramos o risco de traçar um sinal de igualdade entre propostas e procedimentos absolutamente divergentes, sancionando políticas que vêm sendo aplicadas, inclusive no estado de São Paulo, com o propósito de excluir professores e de criar no magistério categorias diferenciadas de profissionais, a partir de um suposto “mérito” colocado acima das condições objetivas e subjetivas a que estão submetidos dentro do processo educacional.

A partir desse excerto, nota-se que o enunciador busca encontrar um processo de avaliação mais justo, igualitário e incluyente, embora não consiga definir, objetivamente, como se daria tal processo. É bastante

---

<sup>3</sup> E1, 2, 3... é o símbolo utilizado para se referir aos excertos ou recortes discursivos analisados.

recorrente a presença de pares dicotômicos que atribuem sentidos à formulação posta, tais como: inclusão x exclusão; igualdade x desigualdade; mérito x demérito.

No trecho: *um suposto “mérito” colocado acima das condições objetivas e subjetivas a que estão submetidos dentro do processo educacional*, o enunciador parece se dar conta das condições subjetivas que perpassam a prática pedagógica, bem como o processo avaliativo que se diz ou deveria ser neutro, imparcial e objetivo, tal como determina a avaliação de desempenho que as Diretrizes propõem e que é citada pela referida autora, no recorte abaixo:

[E3] A avaliação de desempenho que as Diretrizes propõem deve levar em conta, entre outros fatores, “a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema [...]”.

Os excertos anteriores nos permitem entrever a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos. A proposta da avaliação de desempenho, citada no [E3], apesar de priorizar a objetividade e a transparência no processo avaliativo, também considera os indicadores qualitativos e não só quantitativos. Assim sendo, gestos de interpretação perpassam o processo em questão, uma vez que os indicadores qualitativos são avaliados de forma subjetiva e singular.

A autora do texto analisado defende uma proposta de avaliação do professor mais ampla (subjetiva e objetiva), já que, segundo ela:

[E4] o trabalho do professor é único, humano, e como tal deve ser reconhecido e valorizado.

A formulação posta, ao contrário do que prega a avaliação de desempenho das Diretrizes, sugere a valorização de características subjetivas que estão presentes na avaliação e no trabalho do professor, de um modo geral. Outra contradição significativa, presente no excerto abordado, emerge da ideia de que o professor deve ser valorizado e



reconhecido por seu trabalho. Nesse prisma, a autora parece assumir uma posição discursiva semelhante à proposta de avaliação por mérito, previamente criticada por ela, tendo em vista que valorizar o trabalho do professor seria, dentre outras coisas, reconhecer seu mérito ou merecimento, graças à função social que ele exerce. Tais considerações se ancoram no excerto a seguir, retirado do último parágrafo do material analisado:

[E5] Nós, professores, não nos opomos à avaliação do nosso trabalho, pois ele pertence à sociedade. Mas a avaliação tem que ter o propósito de permitir o aperfeiçoamento da escola e do sistema de ensino, reconhecendo e valorizando o professor em sua insubstituível função social, fundamental para o desenvolvimento da nação, em todas as suas dimensões.

No excerto destacado acima, o sujeito enunciador, apesar de estar no lugar de presidenta da APEOESP e de Membro do Conselho Nacional de Educação, se coloca na posição de professor-avaliado, ao utilizar escolhas lexicais como *Nós, professores* e *nosso trabalho*, mostrando-se solidário à causa e defesa do professor que, de avaliador, passa a ser avaliado e a ter seu mérito ou merecimento posto em xeque ou, pelo menos, diretamente atrelado ao resultado da avaliação formal à qual deve se submeter.

Outra contradição significativa, que aponta para a deriva de sentidos e de posicionamentos ideológicos, pode ser vislumbrada nos enunciados: *não nos opomos à avaliação do nosso trabalho, pois ele pertence à sociedade*. Nota-se que o uso do pronome *nosso* evoca certa autonomia para o trabalho exercido pelo professor. Posteriormente, o enunciador parece retificar sua afirmação anterior, desta vez assumindo uma postura mais coerente e condizente com a proposta de avaliação de desempenho do professor, sugerindo que o trabalho do professor não mais pertence ou diz respeito somente a ele e suas escolhas, mas *pertence à sociedade*, em função de sua *insubstituível função social, fundamental para o desenvolvimento da nação, em todas as suas dimensões*, tal como afirma no excerto acima.

Ao enfatizar *a insubstituível função social* desempenhada pelo professor e que, muitas vezes, parece suplantar a função de educador,

o enunciador parece enaltecer tal profissão que, por exercer uma função social relevante, já deveria gozar de certo mérito ou reconhecimento social, independente do que dizem as provas a respeito do desempenho do professor. Em um estudo anterior (CAVALLARI, 2009), já havia sido destacadas a perda e a busca constante de matrizes identificatórias que possam definir ou delimitar a função simbólica do professor, na sociedade contemporânea. Essa busca está vinculada à depreciação da figura do professor e à indefinição das funções que exerce ou deveria exercer no contexto escolar. Podemos considerar, portanto, que ser professor, na atualidade, é um escolha (in)fame, no sentido da não fama. Segundo Foucault (2002), o maior infortúnio dos infames é passar pela vida sem deixar rastros, marcas. Talvez seja isso o que ainda atribui significado às funções exercidas pelo professor: a fantasia de que sua existência e seu fazer-dizer deixarão rastros e não passarão incólumes. Apesar de se configurar como uma escolha infame, graças à não projeção social, o professor busca a ‘fama’, a imortalidade, por meio dos saberes transmitidos aos seus alunos-discípulos e da suposta função social primordial que exerce como educador. Afinal, o professor deveria ter algum mérito em função da escolha infame, porém socialmente nobre, que já realizou. Em outras palavras, um mérito que deveria ser socialmente pressuposto, agora precisa ser testado e comprovado. Daí a indignação e o ressentimento deflagrados na fala do autor do texto analisado e que assume a posição de professor.

Ainda no excerto 5, quando afirma que *a avaliação tem que ter o propósito de permitir o aperfeiçoamento da escola e do sistema de ensino, reconhecendo e valorizando o professor em sua insubstituível função social*, o enunciador deixa seu posicionamento à mostra, ao tentar dividir a culpa do mau desempenho ou insucesso escolar, comumente atribuída ou localizada no professor, com a escola e o sistema de ensino. A materialidade posta sugere que quem deve se aperfeiçoar é o sistema de ensino vigente e a escola. O professor, por sua vez, deve ser reconhecido e valorizado por sua imprescindível função social. Observa-se que, mais uma vez, a prática avaliativa parece se limitar a encontrar algo ou alguém para culpar, além de localizar e simplificar problemas e relações que são complexas e contraditórias por excelência.

No trecho retirado do [E5]: *reconhecendo e valorizando o professor em sua insubstituível função social, fundamental para o desenvolvimento da nação, em*

*todas as suas dimensões*, o sujeito enunciatador, embora não se dê conta disso, sugere que não há como mensurar, medir ou avaliar a função exercida pelo professor, já que sua função transcende os limites de sala de aula, afetando a sociedade como um todo.

### **Algumas considerações**

A análise dos dados enfatiza que as mudanças na posição subjetiva de professor-avaliador a professor-avaliado produzem sentimentos antagônicos, principalmente o ressentimento e a indignação que incidem negativamente no processo de avaliação, reforçando e evocando representações punitivas e classificatórias de indivíduos, por meio da aplicação de provas e/ou exames imaginariamente objetivos. Historicamente falando, a avaliação se configura como um dispositivo destinado aos alunos e não aos professores. Daí o ressentimento do professor diante da expropriação de seu poder-saber como avaliador e a dificuldade em se posicionar a favor ou contra a avaliação de desempenho à qual deve se submeter, lembrando que as representações estão atreladas à memória discursiva do enunciatador.

As contradições que vieram à tona na materialidade posta também apontam para a dificuldade de se estabelecer um processo de avaliação amplo, justo e imparcial. Novas noções e conceitos surgem, mas alguns pares dicotômicos como mérito x demérito, punição x recompensa, capacidade x incapacidade ainda parecem governar e atribuir sentidos ou efeitos de verdade às práticas avaliativas.

Como agentes educacionais atuando direta e/ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem, é significativo considerarmos que o discurso político-educacional da inclusão e de práticas inclusivas, atualmente considerado como politicamente correto e necessário, incide fortemente nas práticas discursivo-pedagógicas e tende a eliminar as diferenças constitutivas dos sujeitos e dos discursos, em nome de uma suposta inclusão que se pauta na igualdade de direitos e de deveres. Trata-se de um equívoco de ordem ideológica, uma vez que tendemos a igualar o não igual e a buscar certezas onde sempre existirão incertezas e contradições.

Novas propostas e concepções de avaliação, embora sejam constantemente reformuladas e questionadas no âmbito escolar e social,

continuam a evocar velhas práticas punitivas e excludentes, bem como as mesmas representações do que seja avaliar e ser avaliado. Não há como reduzir uma prática tão complexa e repleta de subjetividade a critérios numéricos, aparentemente objetivos e neutros. Mais significativo seria considerar a natureza subjetiva e não neutra (em termos de valores e juízos de valor) inevitavelmente constitutiva das práticas discursivo-pedagógicas e avaliativas, de um modo geral.

Uma proposta de avaliação que comporte falhas, incertezas e o incalculável, ao invés de apenas validar conceitos ou critérios predeterminados e quantitativamente mensuráveis, nos lançaria a outras possibilidades e caminhos a serem descobertos, experienciados e problematizados.

Convém ressaltar que este estudo não pretende enaltecer nem desqualificar as práticas avaliativas que são vistas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, mas sim compreender o modo como essas práticas funcionam e afetam os modos de subjetivação no contexto escolar, ao evocar determinadas representações e domínios interdiscursivos.

## **Anexo:**

### **Material de pesquisa na íntegra**

#### **Avaliação para incluir, NÃO PARA PUNIR**

**Maria Izabel Azevedo Noronha**

Presidenta da APEOSP – Membro do Conselho Nacional de  
Educação

Tem sido frequentes os debates e a publicação de reportagens nos meios de comunicação sobre um assunto da maior importância e interesse para professores, alunos e toda a sociedade: a avaliação do trabalho do professor.

A cobertura da imprensa e os debates que vêm se realizando mostram a grande controvérsia que cerca o assunto e demonstram que o tema merece um maior aprofundamento. É preciso discutir melhor as diversas concepções e propostas de avaliação, para que não

corramos o risco de traçar um sinal de igualdade entre propostas e procedimentos absolutamente divergentes, sancionando políticas que vêm sendo aplicadas, inclusive no estado de São Paulo, com o propósito de excluir professores e de criar no magistério categorias diferenciadas de profissionais a partir de um suposto “mérito” colocado acima das condições objetivas e subjetivas a que estão submetidos dentro do processo educacional.

Hoje, não se pode, simplesmente, fugir do tema da avaliação de desempenho. Ela está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, a exemplo do que ocorre em qualquer profissão, o trabalho do professor também deve ser avaliado; porém, o trabalho do professor é único, humano, e como tal deve ser reconhecido e valorizado.

Para melhor debater a questão, é preciso ir à origem do termo “avaliar”, que provém da composição, em latim, “a-válere”, que significa “dar valor a”. A cada momento, em nossa vida, avaliamos: os pais avaliam sua relação com seus filhos. O mesmo ocorre entre irmãos, entre marido e mulher e mesmo entre amigos. Trata-se de trazer para a escola pública esse tipo de avaliação, buscando a inclusão de todos e não apenas de alguns poucos.

Entretanto, hoje, se dá comumente ao termo avaliar a conotação conservadora e quantitativa de “medir o valor de”, atribuindo à avaliação o significado produtivista que Marx identifica com o próprio capitalismo, no qual o proprietário dos meios de produção afere o valor de troca de cada produto (ou seja, a quantidade de trabalho humano socialmente necessário à sua confecção) a partir do qual poderá calcular a parcela do valor final do produto que será por ele apropriada, a “mais valia”. Não é este o tipo de avaliação que nos interessa, que privilegia o aspecto material em detrimento da valorização que é humano e transformador.

A avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão social ou como critério de discriminação, diz José Eustáquio Romão (*Avaliação da Aprendizagem, Problemas e Perspectivas*, 2008). A avaliação que queremos, e que está proposta nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira é aquela que procura debater, no contexto escolar, como dar valor - e não

retirar - aos professores e à educação pública. Por isso a proposta é que se avalie não apenas o desempenho dos educadores, mas também o do sistema, do próprio secretário da Educação, das políticas educacionais, não para punir ou para excluir (portanto, não para alienar), mas para incluir, para promover, para valorizar; para que possam ser encontrados caminhos para a melhoria da escola pública. Por isso, nos opomos frontalmente à avaliação promovida pelo governo do PSDB em São Paulo, que realiza “provinhas” e utiliza seus resultados e os resultados da aprendizagem dos alunos para punir e demitir professores.

A avaliação de desempenho que as Diretrizes propõem deve levar em conta, entre outros fatores “a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base nos seguintes princípios:

1. para o profissional do magistério:

1.1 Participação Democrática - o processo de avaliação teórica e prática deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino.

2. para os sistemas de ensino:

2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:

2.1.1. a formulação das políticas educacionais;

2.1.2. a aplicação delas pelas redes de ensino;

2.1.3. o desempenho dos profissionais do magistério;

2.1.4. a estrutura escolar;

2.1.5. as condições socioeducativas dos educandos;

2.1.6. outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;

2.1.7. os resultados educacionais da escola.”

Além disso, diz a resolução do Conselho Nacional de Educação: a avaliação de desempenho “deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando

caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo”.

Desta forma, o que as diretrizes nacionais da carreira do magistério admitem como avaliação de desempenho, como um dos referenciais para incentivar a progressão por qualificação do trabalho profissional, juntamente com a dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal, e a elevação da titulação e da habilitação profissional, nada tem a ver com aquela que o governo do Estado de São Paulo vem tentando impor através do Projeto de Lei Complementar 29/2009, que se resume a uma “provinha” destinada a selecionar alguns poucos (“até” 20% do magistério paulista) que terão direito a reajuste salarial.

Não podemos aceitar um sistema de avaliação e progressão na carreira que exclui, de pronto, pelo menos 80% da nossa categoria e não prevê nenhuma medida efetiva de melhoria da qualidade de ensino e da própria carreira do magistério, enquanto um sistema atraente para o professor e que lhe ofereça oportunidades de crescimento.

Nós, professores, não nos opomos à avaliação do nosso trabalho, pois ele pertence à sociedade. Mas a avaliação tem que ter o propósito de permitir o aperfeiçoamento da escola e do sistema de ensino, reconhecendo e valorizando o professor em sua insubstituível função social, fundamental para o desenvolvimento da nação, em todas as suas dimensões.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

CAVALLARI, J. S. *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. 2005. 218p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

\_\_\_\_\_. Contradições constitutivas do fazer-dizer de professores em formação. *Horizontes*, Universidade São Francisco, v. 27, n. 1, p. 1-12, jan./jul. 2009.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, p. 89-128.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. O próprio da Análise de Discurso. *Escritos, nº3: discurso e política*. LABEURB – NUDECRI – UNICAMP, Campinas, p.17-21, nov. 1998.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988 [1975].

RODRIGUES, D. [Org.]. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Projeto de Lei Complementar nº 29, de 2009*. Institui sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. 2009. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/spl\\_consultas/consultaDetalhesProposicao.do?direction=inicio&lastPage=1&currentPage=1&act=detalhe&idDocumento=882403&rowsPerPage=10&currentPageDetalhe=1&tplDocumento=#inicio](http://www.al.sp.gov.br/spl_consultas/consultaDetalhesProposicao.do?direction=inicio&lastPage=1&currentPage=1&act=detalhe&idDocumento=882403&rowsPerPage=10&currentPageDetalhe=1&tplDocumento=#inicio)>.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.