



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**KARINA PESSOA DE QUEIROZ**

**A MAQUINARIA DO IDEB E A BUSCA POR RESULTADOS SATISFATÓRIOS NAS  
ESCOLAS DA 14ª DIREC**

**MOSSORÓ/RN**

**2024**

KARINA PESSOA DE QUEIROZ

A MAQUINARIA DO IDEB E A BUSCA POR RESULTADOS SATISFATÓRIOS NAS  
ESCOLAS DA 14ª DIREC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador (a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cyclene Alves da Silva.

MOSSORÓ/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Q3m      Queiroz, Karina Pessoa de  
            A maquinaria do IDEB e a busca por resultados satisfatórios nas escolas da 14a DIREC. / Karina Pessoa de Queiroz. - Mossoró/RN, 2024.  
            163p.

Orientador(a): Profa. Dra. Cyclene Alves da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. IDEB. 2. resultados. 3. qualidade da educação. 4. escola pública. I. Silva, Cyclene Alves da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

KARINA PESSOA DE QUEIROZ

**A MAQUINARIA DO IDEB E A BUSCA POR RESULTADOS SATISFATÓRIOS NAS  
ESCOLAS DA 14ª DIREC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ciclene Alves da Silva (POSEDUC/UERN)  
(Orientadora – Presidente da Banca Examinadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antônia Bruna da Silva (UERN)  
(Membro Interno)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Francisca Edilma Braga Soares Aureliano (UERN)  
(Suplente Interno)

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (PPGEdu/UFPE)  
(Membro Externo)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciane Terra dos Santos Garcia (PPGED – UFRN)  
(Suplente Externo)

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, que me sustentou até aqui. À minha mãe e irmãs, com todo amor.

## AGRADECIMENTOS

O professor Joaquim Barbosa, em sua obra “O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo” (2010), tece uma reflexão acerca dos “andaimos” do percurso. Segundo ele, essa ideia remete às implicações, isto é, barreiras as quais, de alguma forma, se apresentam em nosso trajeto e constroem quem somos hoje. Vale ressaltar que elas não estão à mostra, mas, para Barbosa, são fundamentais para que, o que aparece, se apresente da forma como se apresenta. Desse modo, para superarmos tais implicações, precisamos de mãos as quais segurem as nossas e nos ajudem a passar pelo processo com mais tranquilidade e segurança.

Neste sentido, externo meus sinceros agradecimentos àqueles que contribuíram de alguma forma para eu chegar ao final desta etapa tão importante da minha vida acadêmica. Agradeço, primeiramente, a Deus, minha proteção e fortaleza; o qual nunca me desamparou, me dando respostas, consolo e sabedoria nos momentos em que mais precisei.

Agradeço à minha mãe Celma, uma mulher forte e corajosa, que sempre lutou pelo que quer com muita determinação, me ensinando a também o fazer. Uma das minhas maiores referências como mulher e ser humano. Muito obrigada por não soltar a minha mão e por sempre contribuir com a minha caminhada. À senhora, dedico todo o amor e gratidão do mundo, mãe!

Às minhas irmãs Karen e Karolaine, as quais também tenho o prazer de chamar de amigas. Duas companheiras e incentivadoras, que vibram com minhas conquistas e se entristecem com minhas tristezas. Por toda a parceria e amor, o meu muito obrigada!

À Raimundo, meu companheiro, agradeço pela parceria, pelas idas e vindas à Mossoró, Pau dos Ferros e tantos outros lugares para que eu pudesse assistir aula, participar de eventos e buscar conhecimentos que viessem a contribuir com a construção desta pesquisa. Agradeço pelo incentivo, otimismo e por sempre me mostrar que eu conseguiria, mesmo quando eu mesma não acreditava.

Aos meus filhos de quatro patas, que me dedicam tanto amor e me fazem tão feliz e realizada em poder cuidar deles e tê-los por perto. Mamãe os ama infinitamente!

À Ciclene Alves, minha orientadora, por haver me escolhido e confiado no meu potencial, inclusive quando eu mesma duvidava. Pelo zelo, dedicação e paciência que sempre dedicou a nossa pesquisa, meu respeito, admiração e gratidão.

À minha banca examinadora, composta pelo Professor Edson Andrade e Professoras Bruna Silva e Edilma Braga, pela dedicação empregada na leitura e apreciação deste trabalho,

o que resultou em valiosas contribuições desde a qualificação. Meus mais sinceros agradecimentos.

À professora Januária Abreu por haver me despertado a confiança de que eu seria capaz de cursar um mestrado acadêmico.

À Bianca Sonale, pelo apoio, incentivo, afeto, por rezar comigo e por mim.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN), pelos tão significativos debates e contribuições, minha profunda gratidão e estima.

À Ivoneide, uma amiga que me deu todo o suporte com nossos animais quando precisei viajar, tanto para aulas, como para eventos. Seu apoio fora fundamental para que eu pudesse ir aliviada, sabendo que eles estavam em ótimas mãos. À Ianna, pelo apoio, torcida, tempo dedicado a leitura dos materiais que lhe enviei e também por me ouvir e incentivar. À Gabriel por haver me auxiliado quando necessitei e por me ouvir nos muitos momentos em que precisei desabafar. À Rayane por ajudar a cuidar das minhas meninas quando eu estive longe, meu carinho e gratidão.

À Beatriz, por ter sido uma grande parceira neste processo. Nunca esquecerei do seu coração tão grandioso. Minha gratidão e admiração, “Dona Menina”.

À Márcia Adriana e Dulcileide pelas partilhas durante o percurso.

A todos os participantes da pesquisa, minha mais profunda gratidão por aceitarem o convite e partilharem as suas tão significativas vivências, que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Por fim, a todos os que aqui não foram citados, mas que contribuíram com a construção deste processo, quer fosse com a sua torcida, com palavras de incentivo ou com ações, meu mais sincero agradecimento.

## **EPIGRAFE**

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014, p. 41).

## RESUMO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, objetiva, de acordo com a discursiva do MEC, aferir a qualidade da educação básica brasileira, mobilizando, dentro da sociedade, um conjunto de engrenagens, aqui entendido como elementos essenciais da maquinaria, que lhe permite movimentar toda uma estrutura educacional/social. Portanto, este estudo objetiva analisar como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC, região de Umarizal/RN. O trabalho, metodologicamente, ancora-se nos estudos epistemológicos de Foucault (2014, 2021, 2022), qual seja, a arqueogenealogia. Do ponto de vista da análise, fora feita a Análise do Discurso foucaultiana. Os dados foram compostos por dispositivos oficiais e legais, sendo eles: Constituição Federal (1988), no que tange a seção I, da educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); PNE (2014-2024), em sua meta 7, Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), em sua dimensão 2 e o decreto de instituição do IDEB, como também foi destacada a materialização do discurso do IDEB, a partir do fluxo e proficiência da etapa investigada, por meio da plataforma QEdu, além de entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: diretor da 14ª DIREC, diretores das quatro escolas pesquisadas, dois coordenadores pedagógicos, um professor de língua portuguesa, um de matemática e dois representantes de professores do conselho escolar. Ademais, foi realizado o levantamento bibliográfico, denominado de Estado do Conhecimento – EC. Como resultados, identificou-se que os documentos analisados interdita a concepção de um conceito definido pela abordagem de uma qualidade socialmente referenciada da educação e o comprometimento com mecanismos democráticos, os quais devem ser intrínsecos ao conceito de qualidade numa escola pública, como também suprimem investimentos nas escolas com menores índices, como forma de restituir as aprendizagens. O saber expresso nos dispositivos oficiais e legais analisados, volta-se para a promoção dos princípios neoliberais, distanciando a educação de sua função social. Identificou-se, ainda, que o poder disciplinar imprimido por meio das provas SAEB gera saberes repercutidos no IDEB, este retira dos corpos a utilidade necessária para sustentar a economia capitalista. Verificou-se a preparação dos alunos por meio do treino, para a realização das avaliações externas, com foco no SAEB, como uma das táticas mais utilizadas para se alcançar índices satisfatórios no IDEB. Quanto à concepção de qualidade no discurso dos sujeitos investigados, não se restringe ao alcance dos resultados satisfatórios do IDEB, o que sinaliza um ato de resistência quanto ao índice, que não consegue se evidenciar pela ação da maquinaria dentro da sociedade. São interditas ações de resistência quanto a falta de medidas de fortalecimento às desigualdades educacionais como foco do poder público. No tocante ao deslocamento das pesquisas do estado do conhecimento em relação a este estudo, evidencia-se o desconhecimento da fórmula do IDEB por parte dos sujeitos, o que não inibe a perseguição pelos resultados satisfatórios. Por fim, destaca-se a contribuição da maquinaria sobre a ambientação do mercado dentro da escola, com a influência de um dos mecanismos de controle do trabalho pedagógico, que é o livro didático.

**Palavras-chave:** IDEB; resultados; qualidade da educação; escola pública.

## ABSTRACT

The Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, aims, according to the MEC's discourse, to evaluate the Brazilian basic education quality, mobilizing, into the society, a set of gears, here understood as essential elements of the machinery, that allows it to move all educational/social structure. Therefore, this study aims to analyze how the IDEB machinery influences the search for satisfactory results in the schools that offer elementary education – final years, monitored by the 14th DIREC, region of Umarizal/RN. The work, methodologically, is anchored in the epistemological studies of Foucault (2014, 2021, 2022), which be, archegenealogy. From analysis's point of view, was realized the Foucauldian Discourse Analysis. The data were composed by official and legal devices, being: Constituição Federal (1988), regarding section I, of education; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); (9394/96); PNE (2014-2024), in its goal 7, Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), in its dimension 2 and the IDEB institution decree, as too was highlighted the IDEB discourse materialization, through the flux and proficiency of the investigated stage, through the QEdU platform, beyond the semi-structured interviews with the following subjects: director of the 14th DIREC, directors of the four researched schools, two pedagogical coordinators, a Portuguese language teacher, a mathematics teacher and two teacher representatives of the school council, as well, was realized the bibliographical survey, called Estado do Conhecimento – EC. As a results, it was identified that the analyzed documents interdict the conception of a defined concept by the approach of a socially referenced quality of education and the commitment with democratic mechanisms, that should be intrinsic to the concept of quality in a public school, as well as suppress investments in schools with lower indexes, as a way of restoring the learnings. The knowledge expressed in the official and legal devices analyzed, turns to the promoting of neoliberal principles, making distant the education from its social function. It was identified that the disciplinary power imposed through the SAEB tests generates knowledge reflected in the IDEB, that removes from bodies the necessary utility to sustain the capitalist economy. Was verified the preparation of students by the training, to the realization of external evaluations, focusing on SAEB, as one of the most used tactics to achieve satisfactory indexes in IDEB. Concerning the conception of discourse quality in the investigated subjects, it is not restricted to the achievement of satisfactory IDEB results, that gives signs of a resistance act in relation to the index, that cannot be evidenced by the machinery action into the society. Resistance actions are interdicted due to the lack of strengthen ways to educational inequalities as a focus of public authorities. In relation to the research displacement of the knowledge state in relation to this study, is evident the lack of knowledge of the IDEB formula by subjects' part, what does not inhibit the persecution by the satisfactory results. In addition, stands out the contribution of machinery about the market environment, into the school, with the influence of one control mechanisms of the pedagogical work, that is the textbook.

**Keywords:** IDEB; results; quality of education; public school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa panorâmico da cidade de Umarizal/RN.....	108
<b>Figura 2.</b> Cidades circunscritas na 14ª DIREC, com destaque para as que ofertam anos finais do ensino fundamental.....	109

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Escolas investigadas e suas respectivas médias do IDEB.....	110
<b>Tabela 2.</b> Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Vitória da Conquista.....	111
<b>Tabela 3.</b> Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Superação do Saber.....	112
<b>Tabela 4.</b> Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Espaço da Realização.....	114
<b>Tabela 5.</b> Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Conquista do Êxito.....	115
<b>Tabela 6.</b> Média das projeções e resultados das escolas de 2007 a 2021.....	116
<b>Tabela 7.</b> Sujeitos investigados.....	120
<b>Tabela 8.</b> Caracterização dos sujeitos investigados.....	121
<b>Quadro 1.</b> Mapeamento dos trabalhos analisados.....	38
<b>Quadro 2.</b> Análise do Decreto 6.094/2007.....	92
<b>Quadro 3.</b> Análise da CF-1988, LDBEN- 9694/96, PNE- 2014-2024 e PEE/RN- 2015-2025.....	105
<b>Quadro 4.</b> Identificação do sujeito da pesquisa.....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Acre

AD: Análise do Discurso

Anresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM: Banco Mundial

CAEd/ UFJF: Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG

CAQ: Custo Aluno Qualidade

CE: Ceará

COVID-19: Corona Vírus Disease

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EA: Estado da Arte

EC: Estado do Conhecimento

FEE: Fórum Estadual de Educação

GO: Goiás

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

DIREC: Diretoria Regional de Educação e Cultura

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MG: Minas Gerais

NSE: Nível Socioeconômico

PAR: Plano de Ações Articuladas

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PE: Pernambuco

PEE: Plano Estadual de Educação

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PISA: Programme for International Student Assessment

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POSEDUC: Programa de Pós-Graduação em Educação

RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

RR: Roraima

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEC/RN: Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte

SME: Secretaria Municipal de Educação

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RN: Rio Grande do Norte

SIMAIIS: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 PERCURSO DA PESQUISA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>23</b>
2.1 Trajetória da pesquisadora: do pensamento do objeto à escolha do método....	23
2.2 O método arqueogenealógico.....	26
2.3 Estado do conhecimento: o que dizem as pesquisas acerca da busca por resultados do IDEB, entre os anos de 2011-2021?.....	36
2.3.1 Regularidades discursivas.....	47
2.3.2 Dispersão.....	47
2.3.3 Considerações do levantamento.....	48
<b>3 A MAQUINARIA DOS NÚMEROS: EFEITO DO ESTADO MODERNO.....</b>	<b>51</b>
3.1 Estado Moderno.....	51
3.2 Introdução da busca por resultados no Brasil.....	60
3.3 O controle dos resultados.....	68
3.4 Educação, Escola e Mercado: quem dita as regras?.....	73
<b>4 AS RELAÇÕES DE PODER NOS DISCURSOS DO IDEB: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A “PRODUÇÃO” DE RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
4.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.....	81
4.1.1 Apontamentos do Decreto de Instituição do IDEB.....	89
4.2 Concepção de qualidade da educação segundo dispositivos oficiais legais.....	96
4.2.1 Apontamentos da Constituição Federal (1988), LDBEN (9394-96), PNE (2014-2024) e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025) .....	97
4.3 Materialização do discurso do IDEB nas escolas por meio do fluxo e da proficiência.....	107
<b>5 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM TORNO DO IDEB, PRODUZIDAS NAS ESCOLAS DA 14ª DIREC, REGIÃO DE UMARIZAL/RN.....</b>	<b>119</b>
5.1 Maquinaria do IDEB: a busca por resultados.....	119
5.2 Discursivação em torno das avaliações externas.....	131
5.3 Representações de qualidade no discurso dos sujeitos.....	139
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado no ano de 2007, pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo, de acordo com a discursiva do Ministério da Educação (MEC), de aferir a qualidade da educação básica brasileira. Ele avalia, em uma escala de 0 a 10, o fluxo escolar e o aprendizado dos alunos, e de acordo com a somatória do índice, quanto maior, ou menor o resultado obtido pela escola, melhor, ou pior é a qualidade de ensino ofertado por ela. Além disso, os índices, sobretudo o IDEB, se apresentam como uma ferramenta para a orientação de políticas educacionais.

O IDEB recorre a dois conceitos para estimar a qualidade da educação do país: o fluxo, que corresponde a taxa de aprovação e permanência do estudante na escola, obtido através do Censo Escolar<sup>1</sup> e a aprendizagem, verificada por meio do resultado obtido pelo estudante nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>2</sup>. O índice faz parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele pretendia, até o ano de 2021, elevar o Brasil a mesma média educacional dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atualmente é 6,0, porém, não foi possível o alcance de tal meta em nenhuma das etapas do ensino, visto que, em um contexto de pandemia de covid-19<sup>3</sup>, o ensino fundamental - anos iniciais - obteve um índice de 5,8, enquanto nos anos finais, o IDEB foi 5,1, conforme a divulgação do ano de 2023.

De acordo com o estudo longitudinal do IDEB em municípios de São Paulo, realizado por Ramos et al. (2022), os autores identificaram que os resultados do IDEB, a partir do ano de 2007 apresentaram avanços sistemáticos, todavia, já se percebe uma certa estagnação ou retrocesso quanto ao índice, isso demanda bastante cuidado e atenção. Outro fato apontado é o impacto da pandemia quanto à aprendizagem escolar, apresentado por meio dos dados de 2021,

---

<sup>1</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de dados da educação básica. É realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, coletando dados de todas as escolas do país. Disponível em: Censo Escolar — Inep ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em 07/09/2021.

<sup>2</sup> O SAEB é a principal avaliação externa da educação brasileira. É um exame aplicada a cada dois anos em turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental, como também a 3ª série do ensino médio. Seus testes são padronizados e nele são cobrados conteúdos de português e matemática, além da aplicação de um questionário socioeconômico.

<sup>3</sup> A covid-19 foi classificada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde – OMS, no mês de março de 2020, três meses após a descoberta do primeiro caso, na China. No Brasil, a identificação do primeiro caso ocorreu em fevereiro de 2020. Ao todo, foram mais de 15 milhões de pessoas mortas pela doença, no mundo, segundo a OMS. Em 05 de maio de 2023, foi declarado pela OMS, em Genebra, na Suíça, o fim da emergência de saúde pública para a covid-19.

justamente o que pôde ser refletido nos resultados das últimas divulgações, conforme mencionado acima.

Marília Carvalho (2001, p.233) destaca que “as estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas estão cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação”. Diante disso, podemos estimar que as escolas estão trabalhando na perspectiva de responder aos indicadores numéricos como se fossem de fato capazes de mensurar a qualidade da educação ofertada por elas, mesmo que estes considerem apenas o fluxo e a aprendizagem com ênfase no “básico” das “disciplinas básicas”, segundo Luiz Carlos de Freitas (2018).

O IDEB faz parte de uma política baseada em princípios neoliberais<sup>4</sup>, que acabam por reforçar a competitividade, o estabelecimento de metas de desempenho, a meritocracia, bem como a transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado, visto que “[...] o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado [...]. Os cidadãos estão igualmente inseridos nesta lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social” (Freitas, 2018, p.31). O índice segue uma lógica que enfoca o desenvolvimento econômico, as necessidades do mercado e não exatamente as especificidades dos indivíduos. Segundo o autor, “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado<sup>5</sup> para atender a seus objetivos e disputa ideológica” (Freitas, 2018, p.29).

Toda essa maquinaria imbricada no IDEB vem fazendo dele algo determinante para que as escolas sejam ou não bem-conceituadas. Remetemo-nos a Foucault (2014a), ao utilizarmos o termo “maquinarias”, quando o autor o relaciona ao exercício de poder. Segundo ele “[...] as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento [...]” (Foucault, 2014a, p.170). Assim, os números, seu ordenamento e as quantificações que compõem o IDEB, se engrenam e produzem como máquinas. Todo este mecanismo mobiliza o corpo escolar no intuito de atingir os parâmetros de qualidade determinados pelos dispositivos oficiais e legais. Assim, a maquinaria supracitada representa o conjunto de engrenagens que faz o IDEB se movimentar no âmbito educacional e, conseqüentemente, na sociedade, de modo a mover toda uma estrutura educacional/social.

---

<sup>4</sup> O neoliberalismo é uma doutrina econômica e política, que define, através do princípio universal da concorrência, uma nova forma de governo dos homens (Dardot; Laval, 2016).

<sup>5</sup> Freitas (2018, p. 55), destaca que a reforma empresarial na educação foi promovida por “empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados”. Tais aliados seriam, segundo ele, seriam: acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instancias legislativas e institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia.” (p.41).

Na obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (2014a), Foucault discute acerca da disciplina, afirmando que ela fabrica corpos submissos e dóceis para operarem de forma eficaz, de acordo com as técnicas determinadas. É justamente isso que acontece nas avaliações externas, os resultados destas integram o cálculo do IDEB: o controle dos corpos, sua moldagem de acordo com a necessidade do mercado, por meio de um “trabalho escolar” domesticado para atender os objetivos desta discursivação social em torno do índice. O poder disciplinar é exercido sobre todo o corpo escolar no sentido de “adestrá-lo” e extrair dele aquilo que lhe é útil. A disciplina para este autor, é um tipo de poder. Diante de tais afirmações, conseguimos vislumbrar o IDEB então, como uma maquinaria de poder, que envolve o controle, o ordenamento e a eficácia, no sentido de atingir as determinações impostas pelo Estado.

Apesar do discurso posto pelos dispositivos oficiais, os quais colocam o IDEB como um indicador da qualidade da educação, este tema divide opiniões entre estudiosos do campo, pois muitos defendem que indicadores numéricos não são capazes de mensurar a qualidade da educação como um todo, tendo em vista as particularidades das escolas brasileiras. Freitas (2018), por exemplo, destaca que a inserção dos testes padronizados como foco da escola, instaura a “predisposição à concorrência e a competição”. É gritante a necessidade de se considerar as especificidades das instituições de ensino, a forma como a educação escolar chega em cada educando e como estes chegam a ela. As escolas não são partes isoladas da sociedade; o que acontece dentro delas transcende seus muros e o que acontece fora, entra “portões à dentro”.

Toda a maquinaria imbricada no índice, coloca os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, representantes de professores do conselho escolar, bem como servidores da DIREC<sup>6</sup> e profissionais da educação, de modo geral, na necessidade de cumprirem as metas impostas, independente que o reconheçam ou não como indicador de qualidade, o que gera uma série de ações no sentido de auxiliarem as escolas no cumprimento destes resultados, provocando expectativas e tensões no ambiente escolar. Este índice vem reduzindo a qualidade educacional a números. Números esses que são considerados como o todo de uma educação tão complexa.

Considerando tais aspectos, temos nesta pesquisa a seguinte pergunta de partida: Como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC?

---

<sup>6</sup> Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC. Ao todo, são 16 DIRECs distribuídas no estado do Rio Grande do Norte.

Assim sendo, temos como objetivo principal: analisar como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC, região de Umarizal/RN. Para o alcance deste, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar como o IDEB tem produzido a concepção de qualidade da educação, segundo dispositivos oficiais e legais;
- b) compreender como o discurso do IDEB vem se materializando no tocante à busca por resultados satisfatórios, considerando o fluxo e a proficiência da etapa investigada;
- c) refletir como as escolas, campo desta pesquisa, evidenciam a busca por resultados relacionados à qualidade da educação e sua relação com o índice.

A escolha pelos anos finais do ensino fundamental se deu pelo fato das pesquisas acerca dessa etapa serem mais reduzidas do que nos anos iniciais, inclusive por se tratar de uma fase cujos índices do IDEB são mais fragilizados, quando comparados com os indicadores dos anos iniciais.

Essa se torna uma etapa mais conflituosa, tendo em vista a mudança, especialmente, no tocante ao acompanhamento da turma por professores variados, o que para Davis et al. (2013) se configura como um dos principais vetores para as problemáticas dessa etapa, uma vez que os estudantes passam a não receber a mesma atenção de quando tinham o mesmo professor todos os dias, para todas as disciplinas. É como se a responsabilidade pela organização dos estudos fosse apenas deles a partir de então.

Outro aspecto conflitante se dá pela dissonância acerca da instância administrativa responsável por essa etapa do ensino, seja municipal, seja estadual. Vale salientar também que a maior taxa de retenção apresentada nos últimos anos, no Ensino Fundamental aconteceu no 6º ano. A questão da distorção idade/série<sup>7</sup> nessa etapa também é elevada (Davis et al., 2013).

O referido trabalho de pesquisa inspirou-se inicialmente em uma experiência profissional vivenciada no ano de 2017, como aplicadora da então Prova Brasil<sup>8</sup> em diversas

---

<sup>7</sup> A distorção idade/série se dá quando o aluno tem idade pelo menos dois anos maior do que o previsto para a série que está cursando.

<sup>8</sup> A partir de 2019, tanto a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), quanto a Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, passaram a ser identificadas apenas como SAEB. Além disso, passa a participar das avaliações também a etapa da Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio. Outra mudança diz respeito a adequação do exame a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2020, efetiva-se o Novo SAEB, com uma série de outras mudanças.

idades que compõem a 14ª DIREC<sup>9</sup>. Neste período, foi percebido com mais ênfase o quanto as escolas como um todo, se esforçam no sentido de atingirem bons índices nas avaliações externas. Existia uma intensa movimentação nas instituições, tanto no período que antecedia a aplicação dos testes, quanto no próprio período de aplicação. Eram realizadas “semanas de revisão”, em que se trabalhavam assuntos os quais possivelmente seriam cobrados nas provas; concessão de pontos nas disciplinas para quem as respondesse; entre outras ações que visavam o alcance dos indicadores nacionais. Identificou-se, a partir desta vivência, o quão importante para as escolas era se “encaixar” nos ditos padrões de qualidade estabelecidos pelos dispositivos oficiais. Ou seja, toda uma engrenagem a funcionar mediante o exercício de corpos treinados para se atingir um fim específico em nome de uma causa em comum.

Analisar como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC, região de Umarizal/RN, se configura como um objeto de pesquisa relevante e está inteiramente relacionado com os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN, uma vez que o IDEB faz parte de uma política avaliativa utilizada pelo Ministério da Educação com a proposição de monitorar e diagnosticar a política educacional do país e que seus resultados interferem no planejamento e na gestão das políticas e práticas educacionais dos sistemas de ensino público, por se apresentar como o principal indicador de qualidade da educação brasileira.

Compreendemos que o presente estudo contribui para a produção de conhecimento na linha de pesquisa citada, como também na região investigada, visto que o IDEB faz parte de uma política avaliativa que precisa estar em constante análise, pois, por meio de seus resultados, possibilita classificar como piores escolas as que não atendem as metas estabelecidas, apesar deste não ser apontado como um de seus objetivos.

Além disso, entendemos a relevância desse estudo também por não haver outras pesquisas nessa perspectiva no âmbito da 14ª DIREC, de acordo com as buscas realizadas nas plataformas de pesquisas acadêmicas. Ou seja, aponta-se como inédita no contexto apresentado. Ademais, será de significativa valia para o crescimento tanto pessoal quanto profissional desta pesquisadora, tendo em vista o enriquecimento inculcido em todo o processo de construção do estudo.

---

<sup>9</sup> As cidades acompanhadas pela 14ª DIREC são: Umarizal, Riacho da Cruz, Olho D’água do Borges, Rafael Godeiro, Frutuoso Gomes, Martins, Patu, Lucrécia, Messias Targino, Viçosa, Serrinha dos Pintos, Antônio Martins, João Dias, Almino Afonso e Janduís/RN.

O *locus* desta pesquisa será quatro escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, acompanhadas pela 14ª DIREC, que ofertam ensino fundamental – anos finais e que apresentam os melhores resultados no IDEB, de acordo com a média de todas as divulgações do índice, desde o ano de 2007, o que equivale à uma amostragem de 30% do total de onze escolas assistidas, as quais dispõem de anos finais. A escolha deste território, para fins de investigação, se deu a partir de questões que surgiram no período supracitado. Foram evidenciadas grandes tensões dentro das escolas no sentido de que os alunos pudessem alcançar bons resultados nos testes, além de a localidade fazer parte do território de abrangência do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN. Dessa forma, o programa poderá contribuir para a educação local por meio dos estudos desenvolvidos.

Utilizaremos para análise deste estudo o método arqueogenalógico de Michel Foucault, especificamente no que concerne ao conceito de vontade de verdade e poder. Segundo ele, “[...] enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem dessa discursividade.” (Foucault, 2021, p.270). No método arqueológico temos a descrição e análise das práticas discursivas, em contrapartida, na tática genealógica identifica-se como os saberes se relacionam com as práticas não discursivas. A unificação dos dois termos possibilita a análise das condições de emergência e subsistência dos saberes, bem como as relações de poder substanciais a eles.

Neste contexto, o presente trabalho organiza-se em cinco sessões, além dessa introdução. O segundo capítulo, denomina-se “Percurso da pesquisa: escolhas metodológicas”, no qual traçaremos o caminho que será percorrido para a elucidação do objeto em questão, trazendo desde a trajetória da pesquisadora, a definição do método utilizado, bem como o estudo denominado de Estado do Conhecimento sobre o que dizem as pesquisas acerca da busca por resultados do IDEB, entre os anos de 2011-2021.

O terceiro tópico discutirá a “A maquinaria dos números: efeito do estado moderno”, neste destacaremos desde o Estado moderno e sua influência no que concerne a maquinaria numérica e a condução de condutas tanto individuais quanto coletivas; a introdução da busca por resultados no Brasil, o controle dos resultados na educação, bem como apontamentos acerca de quem vem ditando as regras do jogo nas escolas, considerando ações de uma sociedade pautada em princípios neoliberais.

O quarto capítulo elege como título “As relações de poder nos discursos do IDEB: qualidade da educação e a “produção” de resultados”, no qual abordaremos inicialmente acerca

do “Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”, com apontamentos do Decreto de instituição do IDEB; a concepção de qualidade da educação segundo dispositivos oficiais e legais, como a Constituição Federal (1988), no que tange a seção I, da educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), o PNE (2014-2024), em sua meta 7, Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), em sua dimensão 2, como também destacaremos a materialização do discurso do IDEB na etapa investigada, por meio do fluxo e da proficiência.

O quinto capítulo é denominado de “Práticas discursivas em torno do IDEB produzidas nas escolas da 14ª DIREC, região de Umarizal/RN”, em que traremos, por intermédio dos discursos dos sujeitos da pesquisa, apontamentos acerca da maquinaria do IDEB e seus impactos na busca por resultados, a discursivação em torno das avaliações externas, como também as representações de qualidade no discurso dos sujeitos e por fim, apontaremos qual o tipo de qualidade vem ditando as regras do jogo nas escolas investigadas.

Ao final, traremos uma sessão com as considerações sobre os resultados obtidos, como também uma proposição para trabalhos futuros envolvendo a temática investigada neste estudo, acompanhadas das referências bibliográficas utilizadas e, em seguida, os apêndices da pesquisa.

## **2 PERCURSO DA PESQUISA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS**

Nesta primeira seção, é discutida a trajetória da pesquisadora diante da escolha do objeto de estudo. Nela discorremos sobre o primeiro contato com o objeto, a tomada de decisão pelo método utilizado, até os desafios enfrentados para a apropriação deste, visto sua complexidade e especificidades. As redescobertas pessoais e ampliação da visão de mundo da pesquisadora são também discutidos nessa parte do trabalho

Na segunda subseção, escrevemos acerca do método arquegenealógico de Michel Foucault, especificamente no que concerne ao conceito de poder, adotado como postura epistemológica deste estudo. Por último, apresentamos a produção do levantamento teórico bibliográfico, denominado de Estado do Conhecimento (EC), acerca do objeto estudado, a fim de construir um processo mais sólido no percurso metodológico desta pesquisa.

Vemos a relevância desse espaço para que o leitor se aproxime, de certo modo, dos trajetos percorridos, pois é por meio deles que se chega ao produto final. Voltamo-nos à Mills (2009), na obra “Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios”, quando atesta que o pesquisador não deve separar o seu trabalho de sua vida, visto que um enriquece o outro.

### **2.1 Trajetória da pesquisadora: do pensamento do objeto à escolha do método**

O interesse em investigar acerca de um índice que faz parte de uma política avaliativa não surgiu logo na graduação, como muito acontece. Nesse período voltei<sup>10</sup> minhas pesquisas para a área da formação docente, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>11</sup>, como também no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apesar de já apresentar interesse pelas discussões sobre políticas educacionais. Desde quando iniciei o curso de pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), descobri um encantamento pela área da educação.

Participar do PIBIC foi um divisor de águas em minha vida estudantil, haja vista os valiosos ensinamentos construídos. Essa investigação passou a fazer parte da minha trajetória acadêmica por mais de um ano e, nesse percurso, vi a tamanha importância de se fazer pesquisa, os desafios de ir a campo, o cuidado em lidar com os sujeitos, a tentativa de me despir ao

---

<sup>10</sup> Utilizo a primeira pessoa em função da subjetividade apresentada nesta subseção.

<sup>11</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), apoia a política de iniciação científica desenvolvida nas instituições de ensino e/ou pesquisa, por meio da concessão de bolsas para estudantes de graduação incorporados na pesquisa.

máximo do juízo de valor, o que não é fácil, principalmente quando se trata de uma aluna do quarto período de uma graduação. Quando construí o TCC, já com um pouco mais de “maturidade acadêmica”, decidi que eu queria para o meu futuro – próximo – cursar um mestrado acadêmico. Concluída a graduação, comecei a cursar uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da UERN, na linha de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, a qual não cheguei a concluir por motivos pessoais. Nesse meio tempo, comecei a me preparar para o ingresso na pós-graduação como aluna regular.

Construí o projeto para concorrer na seleção e consegui a aprovação no Programa, na linha de Políticas e Gestão da Educação, voltando minhas discussões para o IDEB, busca por resultados e qualidade da educação, remetendo-me à minha experiência enquanto aplicadora da então Prova Brasil<sup>12</sup>, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no ano de 2017, em várias cidades que compõem a 14ª DIREC. Neste período, pude perceber com mais ênfase a expectativa dos profissionais da educação em atingir uma boa nota nos indicadores, os quais propunham inclusive “semanas de revisão” nas escolas, trabalhando assuntos que possivelmente cairiam nos testes e, em alguns casos, oferecendo até pontos em disciplinas para quem respondesse a prova, já que existe o problema da evasão na realização dessas, pois não dispõem de nota para os componentes curriculares.

Diante disso, passei a ver o quanto se fazia importante para as escolas atingirem um bom indicador, questionando-me o porquê de elas desejarem tanto aquele índice. A “movimentação” nas instituições era nítida neste período. Meu pensamento inicial foi de que algo muito forte conduzia todo esse processo, como que uma “mão invisível”. Hoje vejo como uma maquinaria de poder exercida sobre as escolas.

Nesta perspectiva, as escolas vêm vivenciando uma espécie de performatividade (Ball, 2010), por meio dos julgamentos e exposições a que se submetem em função de um bom índice, pois o seu valor e qualidade, conforme os discursos que reproduzem e produzem poder, que “emerge[m] uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação” (Ball, 2010, p.38 apud Lyotard, 1984), são mensurados a partir dele – o índice. A performatividade trazida por Ball (2010, p. 38) consiste em “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação e, como define Lyotard, um sistema de “terror”, que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.”

---

<sup>12</sup> Como já fora colocado, esta nomenclatura passou a não ser mais usada a partir de 2019, passando a ser chamada apenas de SAEB.

O objeto investigado era diferente do que havia estudado durante o meu percurso acadêmico até então, mas ao mesmo tempo, extremamente envolvente. Despertava o encantamento, a vontade de tentar entender a engrenagem das coisas, da formulação das políticas e como elas se corporificavam. Meu desejo, além de construir aprendizados que cooperassem com minha vida/formação pessoal e profissional, era de que a pesquisa por mim construída viesse a contribuir para a reflexão e aperfeiçoamento do exercício profissional dos sujeitos, especialmente daqueles que seriam os colaboradores da minha investigação.

A partir das orientações e sugestões da orientadora, a pesquisa, que inicialmente pretendia investigar as implicações dos resultados do IDEB nas concepções de "qualidade da educação" representadas pelos professores da rede municipal de ensino do município de Umarizal e como estas influenciavam suas práticas, passou a analisar como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas onde ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC, região de Umarizal/RN.

Dada essa orientação, as escolhas epistemológicas foram fundamentais tanto para o melhor encaminhamento da pesquisa, quanto para a ampliação da visão de mundo. Neste sentido, volto-me para Mills (2009), quando traz a ideia de que, o mais importante para o artesão intelectual<sup>13</sup>, não é como ele vive o mundo, mas como o observa. Partindo desse pressuposto, analisar os discursos a partir das rupturas, das irregularidades, das relações de poder, dos jogos de interesse, dos sistemas de exclusão, das suas condições de produção, etc., se faz extremamente relevante para que possamos compreender as razões de emergência e sustentação dos acontecimentos dentro de nossa sociedade, o porquê de em determinadas épocas um acontecimento se fazer presente de uma forma e em outra época de outra, o motivo de determinados saberes se fazerem mais presentes e outros ausentes.

A aproximação com o quadro teórico-metodológico dos estudos de Michel Foucault se deu através da orientadora desta pesquisa que é uma estudiosa das obras do autor. A introdução começou por meio de alguns artigos que tratavam da temática e, por conseguinte, adentrou-se em duas obras propriamente do autor, sendo elas: A ordem do discurso (2014a) e Arqueologia do saber (2022). De início, o estranhamento. Eram/são leituras complexas e fogem da maioria dos métodos mais usuais em pesquisas. Destaco aqui o grupo de estudos das obras de Foucault, denominado de “Estudos Foucaultianos” como de fundamental importância para o

---

<sup>13</sup> Mills (2009, p.22) destaca que “o artesanato é centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar”.

embasamento e compreensão acerca dos pensamentos do autor e, conseqüentemente, do método aqui utilizado. Vale salientar que muito ainda se tem a aprender a esse respeito.

O percurso para a compreensão do pensamento de Foucault exige ainda muita entrega e amadurecimento por parte desta pesquisadora, pela sua complexidade, pela ruptura das ideias. Ele mesmo expressou, diante dos inúmeros questionamentos a seu respeito: “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo [...]” (Foucault, 2022, p. 21). Neste sentido, uma de suas principais características é a não linearidade do pensamento. O desafio é eminente, mas a busca pelo aprendizado é constante.

Analisar o discurso a partir da arqueogenealogia se faz indispensável para que possamos trazer à superfície aquilo que nos inquieta saber nesta investigação, visto que o essencial aqui é trabalhar com o dito, não buscar interpretar o não dito, o subentendido e/ou as entrelinhas, uma vez que o não dito fala discursivamente por meio das práticas não discursivas. Comprendemos que o discurso – entendido não como um amontoado de palavras, mas como a própria prática do sujeito, é movido pelo contexto em que está inserido. Nesta perspectiva, o nosso objetivo é investigar de modo a identificar as determinantes do discurso e as suas bases de sustentação.

## 2.2 O método arqueogenealógico

Cabe aqui iniciar destacando que Foucault não efetivou descrições sobre o que seria o método arqueogenealógico, nem ainda se utilizava dessa expressão. A terminologia foi formulada pelo pesquisador Antônio Fernando Cascais (1993, apud Neves; Gregolin, 2020), a partir da aglutinação dos termos ‘arqueologia’ e ‘genealogia’. Para Neves e Gregolin (2020, p. 10), “[...] não podemos ver uma dicotomia entre essas duas perspectivas e, embora se estabeleçam deslocamentos, há também entre elas uma relação de complementaridade”.

No clássico “A ordem do discurso” (2014a)<sup>14</sup>, Foucault apresenta em suas primeiras falas um questionamento: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (p. 8). Para ele, a produção de discurso é controlada e, por mais que pareça simples, está ligada com o desejo de poder.

Na análise do discurso/AD, “[...] a materialidade da linguagem rompe com uma perspectiva exclusivamente linguística” (Marques, 2016, p. 263), portanto, para Foucault, o

---

<sup>14</sup> Aula inaugural no Collège de France, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970.

discurso é a própria prática do sujeito. Práticas construídas por meio das relações de poder. Ele é formado por enunciados que seguem uma regra de formação. Os enunciados são sempre acontecimentos recorrentes na prática, eles são justamente o acontecimento que constitui o discurso. O discurso constrói o conhecimento, portanto, também o regula. Assim, para Foucault (2014a):

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014a, p.8).

Na análise do discurso, precisa-se compreender o campo do enunciado em sua singularidade, as condições de sua existência, sua relação com outros enunciados e quais outras formas de enunciação são excluídas, segundo Foucault (2022). Analisar o discurso a partir do método arqueológico compreende “[...] libertar-se do jogo de tradições que diversificam, cada um à sua maneira, o tema da continuidade” (Foucault, 2022, p. 25). O sentido de tradição aqui apresentado, refere-se à uma tradição histórica, posta na sociedade e sustentada como sendo a verdade absoluta e contínua. Um discurso sustentado historicamente por determinados grupos, de acordo com seus interesses. Como afirma o filósofo Michel Foucault, no livro, “Vigiar e punir: nascimento da prisão”:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (Foucault, 2014a, p. 46).

Assim, o discurso não é teoria, não é um jogo de palavras, mas a prática, a emergência de uma verdade que é colocada diante de nós. Ele se configura como um conjunto de enunciados, os quais não são uma unidade, mas obedecem a uma mesma regra de formação. Todavia, para que determinado discurso se estabeleça, é necessário que outros sejam excluídos/ocultados. Desse modo, é a genealogia que irá identificar os determinantes para tal. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros[...]” (Foucault, 2021, p. 52).

Investigamos neste estudo, dispositivos oficiais e legais, como a Constituição Federal (1988), no que tange a seção I, da educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN, 9394/96), o PNE (2014-2024), em sua meta 7, Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), em sua dimensão 2, e o decreto de instituição do IDEB, como também a materialização do discurso do IDEB na etapa investigada, por meio do fluxo e da proficiência, no intuito de compreender como este índice tem produzido a concepção de qualidade na educação, para nos ajudar no entendimento do objeto investigado. Vale salientar que não será feito o estudo destes documentos em sua plenitude, mas o que é interesse do objeto hora em investigação, portanto, os elementos acima citados, que tratam do IDEB e da qualidade da educação.

O *locus* desta pesquisa, são quatro escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, acompanhadas pela 14ª DIREC, as quais ofertam ensino fundamental – anos finais e que apresentam os melhores resultados no IDEB, de acordo com a média de todas as divulgações do índice, desde o ano de 2007, o que equivale à uma amostragem de 30% do total de onze escolas assistidas, onde dispõem de anos finais.

Para a coleta dos dados empíricos, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, pois “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Ludke, 1986, p. 34). A entrevista se constitui como uma importante ferramenta para o levantamento de dados acerca do objeto pesquisado. Ela tanto pode ser realizada de forma individual (foco deste estudo), como de forma coletiva com um grupo de entrevistados. Por mais que o ambiente da entrevista precise ser adequado para o entrevistado se sentir à vontade para falar, é necessário que ela seja muito bem orientada e apresente uma finalidade definida para não haver desvios ou distanciamento daquilo que é importante para a elucidação do objeto. Nesta perspectiva, Minayo (1994), destaca:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Minayo, 1994, p.57).

A entrevista, como trata Szimanski (2011) apresenta um caráter de interação social, cuja relação do entrevistador/entrevistado influencia tanto no seu processo quanto no tipo de informação levantada. Segundo essa mesma autora, linguagem e emoção são duas questões cruciais que se entrelaçam no momento da entrevista, pois a primeira se modifica conforme as oscilações no suporte emocional dos sujeitos, decorrentes do processo relacional entre entrevistador/entrevistado.

Além dessas, outras questões tidas pela autora como importantes no ato da entrevista, que, inclusive, são focalizadas em sua obra (Szimanski, 2011), são: condições psicossociais, relação de poder e desigualdade entre entrevistador/entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade de ambas as partes. Todos esses pontos precisam ser observadas e podem interferir de alguma forma nas respostas emitidas. Tanto quem entrevista quanto quem vai ser entrevistado tem suas percepções, expectativas, opiniões, preconceitos e tantas outras questões advindas de suas experiências de vida. Szimanski (2011, p. 12) destaca: “Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador organizando suas respostas, para aquela situação”.

Dessa forma, a interpretação que o entrevistador/pesquisador faz daquilo que é dito pelo entrevistado é crucial e precisa ser fiel àquilo que ele tencionou falar. Ou seja, distorcer o que foi dito pelo sujeito da pesquisa é um erro gravíssimo, que não deve ser cometido em hipótese alguma. A pesquisa científica pode apresentar resultados diversos, os quais, em alguns casos, não são exatamente aqueles que o pesquisador gostaria, mas a ética, nesse caso, é necessária para que os resultados apresentados sejam reais, fiéis ao que foi obtido durante o processo de investigação.

Um instrumento importante, que pode ajudar nesse sentido, é o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) – que fora utilizado nesse estudo. Ele possibilita aos sujeitos da pesquisa o esclarecimento necessário acerca do estudo a ser realizado, com informações como objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios, questões relacionadas a confidencialidade e outros aspectos relevantes para que, a partir deles, os sujeitos possam manifestar sua vontade no sentido de participar ou não do estudo, de forma livre e consciente. Assim, “[...] o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (Szimanski, 2011, p. 13).

Um outro passo relevante para o bom andamento da pesquisa, destaca essa mesma autora, é o levantamento de informações acerca da cultura do grupo ou da instituição que se intenta investigar. Nessa perspectiva, investigar uma escola e conhecer, por exemplo, a postura da diretora, se é autoritária, rígida, ou ao contrário, democrática e respeitosa com a equipe faz toda diferença. Informações que podem ser consideradas como de pouca importância podem fazer total diferença para os resultados de uma pesquisa.

Além dessas orientações, um momento de apresentação mútua entre entrevistador e entrevistado(s) também é importante, inclusive, para que se estabeleça um diálogo e,

consequentemente, uma relação de maior confiança entre esses . Provavelmente, o sujeito relutará em favorecer algumas respostas caso não confie ou não se sinta à vontade com o pesquisador.

Para além das pontuações acima realizadas, a construção de uma questão norteadora se faz extremamente relevante para uma melhor elucidação do objeto em questão. Szimanski (2011, p. 29), entende a questão norteadora como “o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar.” Ela destaca ser interessante que tal questão seja elaborada de várias maneiras para o caso de o entrevistado pedir maiores esclarecimentos e o entrevistador precisar explicar com outras palavras. Para a sua construção, se faz necessário considerar cinco pontos, sendo eles:

- a) objetivos da pesquisa;
- b) amplitude da questão, de modo a permitir a emergência de informações pertinentes ao objeto;
- c) cautela, para que indução de respostas sejam evitadas;
- d) escolha por termos que sejam de conhecimento do entrevistado;
- e) cuidado na escolha do termo interrogativo, visto que a forma como se interroga determina a forma como se responde. (Szimanski, 2011).

A questão norteadora se constitui como um direcionamento importante, pois desencadeia toda a entrevista. É o primeiro passo dado de forma precisa, com o fito de conduzir melhor as próximas etapas.. O pesquisador precisa também estar pronto, tanto para pedir um maior aprofundamento quando necessário por parte dos entrevistados, como também para melhor esclarecer quando questionado. A falta de comunicação é prejudicial para a elaboração das respostas e para os resultados do estudo.

Como instrumento para realização das entrevistas, recorremos a gravação direta, uma vez que, ainda segundo Ludke (1986, p.37) “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. A gravação direta, apesar de não captar as expressões faciais do/a entrevistado/a, permite que o/a entrevistador/a se atente aos gestos, as expressões e outros detalhes que não seriam possíveis por meio da anotação. Por intermédio desse instrumento, todas as falas são registradas em áudio, o que não corre o risco de passar despercebido alguma palavra ou frase importante para o desdobramento da pesquisa.

Nossa incursão e mergulho nesta pesquisa, desde os documentos considerados para análise, as entrevistas realizadas, bem como o nosso próprio arremetimento no campo de pesquisa partiu da “Análise de discurso Foucaultiana”, por meio do método arqueogenealógico de Foucault. A análise do discurso não pretende desvelar o que está por traz dele, nas entrelinhas, tampouco buscar interpretações, pois o discurso não mascara a verdade, e sim, conduz à verdade de uma época, visto que, as coisas ditas seguem uma ideia posta no seu tempo. Por isso, o discurso não é estático, ele muda conforme as demandas e interesses apresentados em dado período. A partir do questionamento daquilo que está posto, empreende-se a pensar outras filosofias que não são aquelas já estabelecidas como verdadeiras.

Explicitando a atuação do método utilizado, no âmbito do problema de pesquisa, buscamos compreender o contexto de criação do IDEB, como ele vem conduzindo à determinados enunciados e para quais práticas discursivas estes conduzem, além de identificar os efeitos de poder que o IDEB produz dentro das escolas, como ele constitui discursividade com a busca por resultados satisfatórios, além de refletirmos, a partir da indicação apresentada pelas escolas campo da pesquisa, se elas reforçam os objetivos da discursivação do índice por parte do MEC ou se há um deslocamento sobre a questão.

Considerando a densidade e amplitude da teoria foucaultiana, tomamos apenas algumas unidades para a análise dos enunciados contidos nas entrevistas realizadas, bem como nos documentos acessados, a saber: enunciado, interdição, bem como a relação poder e saber. Estes três foram conceitos desenvolvidos por Foucault e eles contribuem para a elucidação do objeto em questão. Além disso, utilizamos como eixo condutor das discussões, a defesa de Foucault sobre a vontade de verdade e poder.

A escolha por esses conceitos estudados e discutidos por Foucault (2014a, 2021) ao longo de sua vida, nos permite a reflexão sobre como determinados discursos emergem, o que os sustenta, dos sistemas de exclusão, dos jogos de força presentes nos mesmos, bem como das relações de poder capazes de moldar os indivíduos conforme os interesses do mercado. Movimento este que gera novos saberes, evidenciando alguns e silenciando tantos outros. Destacamos que nossa intenção aqui não é entender o subentendido, o que está por trás dos discursos, mas o que diz o próprio discurso, já que ele é a própria prática.

A vontade de verdade é um dos procedimentos de controle do discurso que “é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 2014a, p. 17). Essa vontade de verdade é o que leva ao que é posto nos discursos serem considerados em nossa sociedade, exatamente esses e não outros discursos. Para este mesmo

autor, só consideramos a vontade de verdade fecunda, doce, “insidiosamente universal”, porém, não nos voltamos para ela como “prodigiosa maquinaria”, a qual exclui todos os discursos que não sejam os do seu desejo/interesse. Assim, para tomarmos como verdadeiro um discurso, excluimos os outros. Por trás de uma suposta verdade, sempre existe um jogo de interesses que a fez emergir e se sustentar como tal. Nada é neutro, tudo está permeado por intencionalidades e interesses.

Essa vontade de verdade está imbricada nas relações de poder e na construção de mecanismos regulatórios desse poder, visto que “[...] por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (Foucault, 2014a, p.9). Ou seja, os discursos estão sempre atravessados pelas relações de desejo e poder, por mais simples que eles sejam, por mais que o objeto de que se discursa não apresente tanta relevância no meio social.

Dessa forma, o poder não pode ser visto apenas em sua forma negativa e repressora. Para Foucault (2014), o poder produz desejo, saber, mas também verdade. Com isso, Foucault (2014) trata do exame como um dos recursos para um bom adestramento. Ele destaca: “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder” (p.183). Portanto, ao passo que o exame é aplicado como uma espécie de objetivação do poder, ele também produz saber. Nesta perspectiva, e como já foi discutido nesse texto, o poder é produtor de saber, como também o saber produz poder, assim, esses dois conceitos estão imbricados. Buscamos, a partir das investigações, tanto dos documentos, quanto dos discursos dos sujeitos, identificar as relações de poder que vem produzindo saber e vice-versa.

Foucault (2022, p. 133) afirma que a análise dos enunciados apenas pode referir-se as coisas ditas, “a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem [...]”. Nesse sentido, a análise enunciativa mantém-se fora de qualquer interpretação, visto que, “o enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (ibidem). Os enunciados estão assentados em uma mesma formação discursiva que oportuniza e dar condições a sua existência. O centro da análise não está na interpretação, mas em um certo nível de descrição.

Para se definir um enunciado, faz-se necessário que ele apresente em sua composição quatro propriedades, sendo elas: um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade. O referencial não pode ser definido exatamente como aquilo de que se fala, como que um tema, mas, “aquilo de que se está falando, por meio de que é possível uma verificação lógica” (Garré; Vieira, 2021). Estas mesmas autoras afirmam: o referencial é justamente o que

dá sentido as frases que surgem a partir dos enunciados e possibilita que as enunciações sejam tidas como verdadeiras. O sujeito, por sua vez, refere-se a uma posição que pode ser ocupada pelos mais diferentes indivíduos, na condição de que os requisitos necessários sejam preenchidos, já que nem todos podem dizer todas as coisas. No campo da saúde, por exemplo, apenas aqueles profissionais os quais estudaram e se qualificaram acerca de certa doença é que pode empreender um discurso científico sobre ela.

O campo associado é o “domínio de coexistência para outros enunciados” (Foucault, 2022, p. 141). Os enunciados estabelecem sempre relações com outros que estão em suas extremidades. Eles “se repetem, se transformam, se atualizam, se adaptam, multiplicam unidades significativas” (Garré; Vieira, 2021, p. 31). Para o enunciado existir, faz-se necessário que ele exerça influência, desempenhe algum papel sobre seu campo associado.

A quarta condição para a existência do enunciado é: ele apresentar uma materialidade, visto que este “precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (Foucault, 2022, p. 123). Ou seja, precisam ser materializados a partir da fala, da escrita, da linguagem, além de demandarem uma localização temporal e espacial, os quais lhe servirão como suporte. No caso desta pesquisa, a materialidade são os documentos utilizados, juntamente com as entrevistas concedidas pelos sujeitos.

A interdição, também utilizada como unidade discursiva para análise dos dados da pesquisa em questão, caracteriza-se como um dos procedimentos de exclusão do discurso, visto que, “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2014, p. 9). Nesse sentido, os três tipos de interdição do discurso são: tabu do objeto, ritual da circunstância e direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (ibidem). O tabu do objeto se refere a algo que não convém ser apresentado, por não seguir a ideologia apontada no documento ou na fala do sujeito; já o ritual da circunstância refere-se ao emprego ou não de certas palavras e expressões. Em um documento oficial, a nível de exemplo, não é permitido o uso da linguagem coloquial ou informal. Caso se apresentasse a intenção de utilizar, a referida proposta não seria autorizada a publicação. O direito privilegiado está voltado para quem tem a autorização para pronunciar acerca de determinados temas. Exemplificando, Um advogado não tem a permissão/autorização para tratar, cientificamente, de temas relacionados à medicina, pois, frente à sua formação, não possui a qualificação necessária para tal. Andrade (2011), destaca que

O processo de interdição na formação do documento constitui um importante procedimento de exclusão sobre o que é preciso ser deixado de fora da comunicação, ou seja, silenciado, em função, sobretudo das reações contrárias que a interpretação do texto pode suscitar (Andrade, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva, compreendemos que, tanto o que é considerado quanto o que é excluído de documentos ou pronunciamentos, vai de encontro com as convicções e valores defendidos por aquele discurso.

O método arqueogenealógico não apenas pretende identificar o porquê da emergência de um discurso, mas também o que o sustenta dentro da sociedade, as relações de poder, os saberes os quais as emergem e acabam por produzir novos saberes, concomitante produz a vontade de verdade de uma dada época, os jogos de interesse que o envolvem, pois, as disputas estão eminentes em todas as partes, bem como a sua relação com aqueles que são silenciados.

Existem discursos que são calados e excluídos em determinados campos de saberes, pois não atendem aos dispositivos de controle do discurso, que deve responder a ordem histórica vigente. Não são permitidos nos meios de veiculação, porém, eles existem, ainda que silenciados. Assim, tencionamos identificar quais saberes são fabricados por meio do IDEB; que forma de poder é gerada na e pela escola, a partir dos saberes construídos por meio desse índice, visto que o poder é relacional, não se localiza em um só ponto. Que tipo de sujeito é produzido a partir da maquinaria do IDEB? Por que este tipo de sujeito? Que tipo de poder e sociedade ele sustenta? Para Veiga Neto (2007, p. 120), “Foucault pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane de um centro -instituições ou Estado-, como algo que se possua e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável.”

Retomando a discussão sobre poder, é importante destacar que ele não se figura exatamente nas instâncias superiores da censura, mas irrompe tenuamente em todo o tecido social. Dessa forma, Foucault propõe a “examinar historicamente, partindo de baixo, a maneira como os mecanismos de controle puderam funcionar” (Foucault, 2021, p. 286-287). Para o autor, existe um sistema de poder que proíbe e invalida certos discursos e saberes. Essa invalidação se dá por meio de estratégias (mecanismos de controle), para que o governmentamento sobre os corpos seja possível. Utilizando o exemplo da fala do médico, Foucault (2022) coloca:

A fala médica não pode vir de quem quer que seja; seu valor, sua eficácia, seus próprios poderes terapêuticos e, de maneira geral, sua existência como fala médica não são dissociáveis do personagem, definido por status, que tem o direito de articulá-lo, reivindicando para si o poder de conjurar o sofrimento e a morte (Foucault, 2022, p.62).

Neste sentido, compreendemos que nem todos os discursos podem ser ditos por todas as pessoas. O MEC, por exemplo, diz que o IDEB é uma ferramenta utilizada no intuito de mensurar a qualidade da educação brasileira e orientar a formulação de políticas públicas educacionais. Ainda que muitos autores e educadores vejam de maneira diferente, o MEC tem autonomia, status e a “permissão” necessária para projetar esse discurso, como também para lançar mecanismos de controle para que se trabalhe em prol do alcance de bons índices.

Ao contrário do que muito se pensa, o poder não se encontra unicamente localizado no aparelho do Estado, as relações de poder são inerentes à toda e qualquer prática discursiva. “Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados dele” (Foucault, 2021, p. 17). Além disso, o poder produz um campo de saber e de verdades. Poder, saber e verdade se relacionam intrinsecamente. Ao colocar em xeque um discurso já com status de verdade, abre-se condições para que um novo surja. Não podemos pensar os discursos sem uma relação de confronto ou de coalizão com outros discursos. O discurso, na verdade, só se constrói por intermédio de sua relação com resistências, com dissemelhanças. O que podemos exemplificar com a predominância de uma disputa entre a qualidade e a quantidade educacional.

Nesta perspectiva, a arqueologia preocupa-se em como os saberes historicamente emergiram e se transformaram a partir do discurso, enquanto a genealogia visa compreender como esses saberes emergiram, evidenciando suas condições de existência. Sendo a arqueologia uma atitude filosófica e a genealogia um método de análise, para Neves e Gregolin (2020, p.12), “[...] podemos então tomar a arqueogenealogia, como um referencial teórico, uma atitude analítica e ao mesmo tempo um método de análise.”

Os dois conceitos fundantes desse estudo – vontade de verdade e poder -, bem como as três unidades consideradas para a sua análise contribuirão no sentido de auxiliar na compreensão da hipótese deste estudo, ou seja, o de compreender o IDEB enquanto maquinaria que conduz a um jogo de relações e coloca em disputa práticas reprodutoras de aspectos pedagógicos associados a qualidade, além de induzir a quantidade na ação educativa.

A partir da verificação dos enunciados, poder-se-á identificar as bases que sustentam o discurso da maquinaria numérica, o qual estimula a busca pelos resultados considerados satisfatórios, a partir da sua relação com outros elementos subjacentes, mediante vínculo com um sujeito, com outros enunciados e, por meio de uma materialidade, passível de repetição; a interdição presente, tanto nos documentos quanto nas entrevistas conduzirão a todo um contexto ideológico e econômico ligado com o desejo de poder, ou seja, “aquilo pelo que se luta” (Foucault, 2014, p. 10); a relação de poder e saber não se desvinculam, uma vez que um precisa

do outro para se sustentar e movimentar dentro da sociedade, esses serão caminhos que nos levarão a elucidação do objeto em questão por intermédio do método arqueológico. Essas relações tanto serão observadas a partir dos dispositivos acessados quanto dos discursos dos sujeitos.

O discurso tem materialidade e é indissociável do exercício do poder. Assim, para que venha à superfície, ele passa por relações conflituosas, por um campo de batalha com a finalidade de então ser tomado como a vontade de verdade de determinado período. Destarte, para ele surgir e ser sustentado, é preciso que outros sejam calados e excluídos. É esta relação de poder que precisa ser posta à mostra, inclusive se em algum momento encontrar-se adormecida. Importante destacar que na maioria das vezes, os sujeitos da prática são conduzidos a práticas as quais põem em movimento um saber no qual deslegitima outros, sem estes tomarem a consciência disto.

### **2.3 Estado do conhecimento: o que dizem as pesquisas acerca da busca por resultados do IDEB, entre os anos de 2011-2021?**

As pesquisas no campo educacional vêm apresentando uma relevância cada vez maior na sociedade, visto que contribuem com a obtenção de respostas para problemáticas sociais, políticas e ambientais e também com a formação de novos contextos e teorias. Neste viés, destacamos os programas de Pós-Graduação, que tiveram sua expansão no Brasil a partir de 1960, tendo sido regulamentados pelo Decreto nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965.

A Pós-Graduação é fundamental para o desenvolvimento da ciência no país e também para a democratização do acesso ao conhecimento. Por meio das pesquisas, a população passa a ter consciência acerca daquilo que vem sendo investigado. A expansão científica é fulcral para o desenvolvimento social e melhoria das condições de vida das comunidades globais, desse modo, se faz importante certificar-se acerca do rigor científico de modo a primar pela qualidade destes programas e de suas pesquisas.

Muitos são os objetos e as áreas de pesquisa investigadas nos programas, o que contribui inclusive na construção de novos trabalhos, como é o caso deste estudo, denominado de “Estado do Conhecimento (EC)”, que “busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática [...]” (Morosini et al, 2021, p.71). A intenção deste, em particular, é buscar construir do ponto de vista de dados uma compreensão mais sólida do que já fora produzido sobre o objeto de investigação, na Pós-Graduação, para que, com isso, se possa avançar no tocante a possibilidades investigativas mais originais e

contributivas a realidade analisada.

Nesta investigação, descreve-se e sistematiza-se as pesquisas realizadas entre os anos de 2011-2021 que apresentam discussão em torno do IDEB e a busca por resultados quantitativos e/ou qualitativos da educação, em plataformas de pesquisas acadêmicas. Para tanto, utilizamos do levantamento teórico bibliográfico denominado de estado do conhecimento, tendo como fonte de coleta de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Para a organização da análise do material acessado, trabalhamos com duas categorias, a partir da Análise do Discurso/AD de Foucault (2008), sendo elas: a regularidade discursiva e a dispersão.

De acordo com o autor, “a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva” (Foucault, 2008, p.132). Podemos identificar por regularidade aquilo que é contínuo, que segue uma ordem discursiva. Já a dispersão está relacionada ao que é descontínuo suprimido/excluído do discurso.

Wright Mills (2009), apresenta na obra “A imaginação sociológica”, maneiras de estimular tal imaginação<sup>15</sup>, onde destaca a necessidade de encontrar denominadores comuns e fatores diferenciados dentro do levantamento realizado acerca do objeto investigado. Neste sentido, ele orienta a construção de um estado do conhecimento acerca do objeto trabalhado como ainda coloca a indispensabilidade de apresentar as semelhanças e as dissemelhanças identificadas no mesmo. Conseguimos relacionar tais orientações exatamente com o que nos propomos a realizar: construir um levantamento teórico bibliográfico e categorizar de acordo com suas regularidades e dispersões.

Em muitos casos, trilhamos um caminho já conhecendo o trajeto, desde os desafios até os prazeres por ele proporcionado. Isso causa mais conforto e segurança, já que os riscos de errar e se perder são menores – ou parecem ser. Já quando vislumbramos um trajeto novo, sem compreender o que vem pela frente, nos causa medo e estranheza. Foram exatamente esses dois sentimentos que me invadiram<sup>16</sup> na construção deste trabalho.

Na fase de escolha das plataformas de pesquisa, optamos por quatro delas, a saber: A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE. As primeiras pesquisas foram realizadas no dia 12 de

---

<sup>15</sup> A imaginação sociológica está voltada para a capacidade de estabelecer relações entre o que é estudado, como também de criar, de imaginar e inovar, por parte do pesquisador.

<sup>16</sup> Tomo aqui a liberdade de utilizar mais uma vez a primeira pessoa, visto a subjetividade no percurso trilhado para a construção deste levantamento bibliográfico.

julho de 2022. Os descritores para a realização da busca nas plataformas se deram através da adoção do booleano “AND”, que representa “E”.

Booleanos são ferramentas de busca, que combinam palavras ou termos de uma pesquisa. Utilizei os descritores “ideb” AND “qualidade da educação” AND “controle dos resultados”. Nas quatro plataformas pesquisadas, os achados não foram satisfatórios. Surpreendentemente, apenas um encontrado na BDTD, e nas demais, nenhum. Alterei os descritores, ao invés de “controle de resultados”, coloquei apenas “resultado”, o que aumentou bastante o número de trabalhos encontrados. Mesmo sabendo que o descritor “resultados” era mais amplo, ou seja, poderia encontrar pesquisas que falassem de resultados e que não fossem tão próximas do meu objeto, optei por usá-lo, e já pela exclusão de títulos consegui descartar vários trabalhos, visto que se distanciavam bastante do objeto ora investigado.

Utilizando os descritores citados acima: “ideb” AND “qualidade da educação” AND “resultados”, na BDTD foram identificados cento e quatro resultados, ao refinar a busca por ano (2011-2021), ainda ficaram noventa e cinco trabalhos, sendo setenta dissertações e vinte e cinco teses. A partir da leitura dos títulos, já descartei muitos, uma quantidade de setenta e seis, inclusive, alguns trabalhos se repetiam na mesma plataforma. Fiz a leitura dos títulos várias vezes para poder descartar, pois temia deixar passar despercebido algum trabalho importante para o meu objeto de estudo. É importante destacar que a exclusão foi realizada mediante o distanciamento dos trabalhos com relação ao objeto investigado, visto que os descritores se aproximavam, mas o teor do estudo, não. Ainda realizei a leitura exploratória de resumos e palavras-chave de 13 dissertações e 6 teses, onde selecionei para análise, cinco dissertações e uma tese. Nas análises, considerei, além de título, resumo e palavras-chave, a introdução e as conclusões das produções científicas. Tais trabalhos teciam discussões que se aproximavam dos descritores utilizados para a busca, quais sejam: “ideb”, “qualidade da educação” e “resultados”.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a primeira busca resultou em trinta trabalhos com os mesmos descritores acima citados. Quando refinei por ano restaram vinte e um. Vale salientar que na plataforma só estavam disponíveis trabalhos até o ano de 2019. Destes vinte e um, apenas duas teses. Realizei a leitura de resumo e palavras-chave de oito trabalhos, onde me interessei por duas dissertações e uma tese, porém, uma das dissertações eu já havia encontrado na BDTD. Neste caso, findei com uma dissertação e uma tese para análise, no Catálogo da Capes.

Na RBPAE encontrei dois artigos, sempre com os mesmos descritores. Ainda refinei por ano de publicação, mas permaneceram os mesmos dois trabalhos. Excluí um deles pela

leitura do título e no outro realizei a leitura do resumo e palavras-chave, a partir de onde também já fiz a exclusão, assim, da RBPAE não selecionei nenhum trabalho, o que me causou surpresa.

O site do POSEDUC/UERN, foi onde mais senti dificuldade em pesquisar, pois não tem opção de refinamento de busca, então é necessário ler os títulos das dissertações ano por ano. De 2011 a 2019 (último ano de publicação de trabalhos na plataforma), encontrei duzentos e oito trabalhos, de todas as linhas, onde me interessei por analisar resumo e palavras-chave de apenas um do ano de 2011, dois de 2012, um de 2018 e um de 2019, porém, após a leitura, não optei pela análise de nenhum deles, por não se equipararem à temática investigada.

Desse modo, optamos por investigar oito trabalhos no total, sendo eles: as dissertações de Gisele Klauck (2012), Lídia Lopes Assis (2018), Regina Luz (2021), Quielli Oliveira (2015) e Analice Silva (2017), assim como a tese de Janaina Audino (2020), encontradas na BDTD, bem como à dissertação de Cláudia Silva (2011) e a tese de Ciclene Silva (2018), encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Entre os desafios encontrados, o que mais se destacou foi a dificuldade em relacionar os trabalhos com o objeto de estudo. Algumas pesquisas se mostravam interessantes – e eram! -, mas quando partia para a leitura, não eram condizentes com o que estou pesquisando. Entendemos aqui que o EC não tem por objetivo exatamente relacionar o que se tem produzido no cenário acadêmico com o objeto pesquisado, mas, para que se entenda como o objeto investigado tem se colocado nas pesquisas para se apresentar um diferencial a ser investigado, faz-se necessário realizar tal aproximação. Assim, precisei reler a maioria dos resumos para identificar os trabalhos que, de fato, seriam interessantes para a análise. Veremos a seguir o quadro com o mapeamento realizado acerca dos dados divulgados pelo IDEB e a busca por resultados relacionados à qualidade da educação.

Quadro 1. Mapeamento dos trabalhos analisados.

<b>Autor/Ano</b>	<b>Natureza do estudo</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Objetivo</b>
Audino (2020)	Tese	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O IDEB E A GESTÃO EDUCACIONAL: Efeitos, Limites e Possibilidades	Compreender a relação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB com a gestão educacional e os efeitos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/RS
Klauck (2012)	Dissertação	INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO: estudo em escola destaque no Ideb	Compreender em que consiste a qualidade de ensino na própria escola

Lopes Assis (2018)	Dissertação	Os sujeitos docentes e a qualidade da educação básica: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal e estadual de Cascavel no Paraná	Verificar, na perspectiva dos sujeitos docentes se os referidos indicadores, além do diagnóstico quantitativo, induzem à adoção de políticas para efetiva melhoria da educação básica nas escolas das redes públicas municipais e estaduais na cidade de Cascavel, no Paraná, no período de 2010 a 2016
Luz (2021)	Dissertação (Mestrado profissional)	A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar	Verificar, na percepção dos professores e equipe gestora de uma determinada escola pública municipal no interior Paulista, como os indicadores de resultados da avaliação externa em larga escala, Prova Brasil (PB), repercutem na prática educativa dos mesmos
Oliveira (2015)	Dissertação	O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão/PR, no período de 2007-2013	Analisar a concepção de qualidade da educação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e seu impacto junto aos educadores de seis escolas da rede municipal de Francisco Beltrão/PR
Silva (2011)	Dissertação	Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	Analisar os descompassos da avaliação implementada pelo IDEB partindo dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos documentos publicados pela mídia
Silva (2017)	Dissertação	A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação	Analisar os significados atribuídos à qualidade da educação pelos gestores escolares da rede estadual de Pernambuco
Silva (2018)	Tese	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E IDEB NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: entre o dito e o feito	Analisar como os sujeitos (gestor municipal de educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores) relacionam a qualidade da educação com os índices do IDEB no município de Mossoró/RN

**Fonte:** Elaborado pela autora. (2022).

O primeiro trabalho de que falaremos trata-se da tese de Janaina Franciscatto Audino (2020), que realizou um estudo de caso qualitativo, com abordagem exploratória descritiva, com procedimento de coleta de dados secundários, tanto qualitativos quanto quantitativos no Censo Escolar e no Questionário Diretor Prova Brasil (2015). A estruturação teórica seguiu os princípios do Pensamento Complexo de Edgar Morin. Seus principais referenciais foram: Chizzotti (1991), Stake (1995), André (1984), Minayo (1998), Oliveira e Araújo (2005), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Morin (2012), Paro (1993, 2003), Soares (2012), Libânio (2013), Ball (1994), Ball e Mainardes (2011), Andrade (2013) e Carvalho (2013).

Não trarei aqui todas as conclusões, apenas as que se fazem pertinentes ao meu objeto de investigação. A tese indica que o IDEB isolado é um importante indicador, constitui uma das partes, mas não o todo da qualidade da educação. A autora defende a premissa de que, para considerar a qualidade da educação é preciso considerar a subjetividade das relações sociais, da peculiaridade do desenvolvimento humano e das mudanças na sociedade. O estudo considera as variáveis do IDEB insuficientes para aferir a qualidade da educação das instituições escolares, além de questionar a qualidade posta em questão nos índices. Defende que a política do IDEB e a qualidade propalada por meio dele difundem preceitos de uma educação voltada para a vida moderna, para o mercado de trabalho, a partir da apreensão de conteúdos essenciais para a formação do novo trabalhador. A autora destaca a ideologia da supervalorização dos números efetivada pela escola como parâmetro para aferir a qualidade do trabalho pedagógico mediante fragmentos que não totalizam o todo da educação. A conclusão, no que tange ao quesito IDEB e qualidade, é a insatisfação por parte dos sujeitos entrevistados, visto que não acreditam ser possível aferir a qualidade da educação apenas com informações obtidas a base de cálculo, ou seja, eles compreendem a educação como algo complexo que não cabe ser reduzido a números. Em suma, os elementos quantitativos, não mensuram o avanço na qualidade educacional. O sentido de qualidade empregado na política é da qualidade para o mercado e a empregabilidade.

Trataremos agora da dissertação de Giseli Aparecida Caparros Klauck (2012), que se utiliza da abordagem qualitativa, realizando um estudo de caso com recursos de triangulação e parte do estudo bibliográfico de autores brasileiros que trazem o debate sobre qualidade da educação e análise documental. Realizou-se investigação de campo, na qual foram utilizadas técnicas de observação participante e de entrevistas semiestruturadas com pais, professores, coordenadores e direção escolar. Alguns dos referenciais teóricos trabalhados são Brooke e Soares (2008), Alves e Franco (2008), Parandekar, Oliveira e Amorim (2008), Unicef (2007 e 2010), Beisiegel (2005), Oliveira e Araújo (2005), Dourado e Oliveira (2009), Ferreira e Tenório (2010) e Oliveira (2009). Os dados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo

de Bardin (2008).

Para a autora, a melhoria da qualidade da educação aparece como um dos principais desafios da escola investigada, e mesmo com seus indicadores em crescimento, existe uma parcela considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem. Observa-se ainda que o IDEB não é responsável pela melhoria da qualidade do ensino, ele apenas vem constatando o trabalho cuja instituição escolar já vem desenvolvendo dentro da comunidade em que se insere. Para a escola investigada, o nível socioeconômico dos alunos e seu capital cultural favorecem em grande medida a aprendizagem desses. Para a coordenação pedagógica e direção da escola, os principais indicadores de qualidade educacional são: parceria escola e família, comprometimento da coordenação e professores, cobrança de participação e responsabilidade dos alunos e dos pais. De acordo com os professores são: trabalho em equipe, compromisso dos pais e professores, prática disciplinar e articulação entre profissionais da escola, enquanto os pais de alunos destacam a dedicação e bom desempenho dos professores, apoio dos pais no processo educativo, disciplina escolar e às altas expectativas dos pais e professores. O estudo destaca ainda que indicadores de qualidade devem ser tomados a partir do contexto e não mediante variáveis isoladas, pois cada escola faz parte de um cenário que precisa ser respeitado e considerado dentro das variáveis.

O terceiro trabalho analisado remete-se à dissertação de Lídia Maria Lopes Assis (2018). Realizou-se pesquisa bibliográfica e também coleta de dados por amostragem, por meio da aplicação de questionários aos 119 professores das escolas selecionadas para realização da pesquisa de campo. Alguns dos autores trabalhados foram: Deitos (2010), Vieira (2000), Faleiros (2009), Paulo Netto (2003) e Althusser (1998). Para a interpretação da análise dos dados, definiu-se as seguintes categorias: avaliação e rendimento escolar, desempenho escolar e qualidade educacional.

A autora traz em suas conclusões que a qualidade da educação não pode ser restringida aos índices numéricos. Ao fazer considerações acerca do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Lopes Assis (2018), destaca que este é permeado pela cultura de desempenho ao incentivar o pagamento de bonificações aos professores como estímulo para o alcance dos indicadores. A pesquisa identificou que certos fatores não impactam, isoladamente, na qualidade da educação, como é o caso das condições estruturais da escola, mas quando, em conjunto com outras variáveis, acaba por contribuir de alguma forma no quesito qualidade. Identificou-se que as variáveis consideradas no IDEB não são suficientes para medir a qualidade da educação, pois, além da aprendizagem escolar, é considerado também como variável o fluxo - aprovação e permanência do discente na escola -, que é afetado por inúmeros fatores extraescolares, não apenas estão ligados aos fatores intraescolares. Ou seja,

se o indicador não pode ser considerado capaz de definir a qualidade da educação, o que ele vem apresentando é resumidamente a quantificação, os números.

No que se refere ainda às considerações finais, o estudo indica que ações referentes às avaliações externas sujeitam a educação ao risco da alienação, pois enquanto prioriza as notas - o quantitativo - sujeita-se a perder o conhecimento científico capaz de pensar a sociedade em uma perspectiva mais humana, e não apenas enfocada em responder aos números. A escola, na verdade, está cada vez mais voltada a responder aos números do mercado, pouco ou nada considerando questões realmente relevantes ao avanço da sociedade. Por fim, destaca um movimento de resistência por parte de professores, tanto da educação básica como de alguns meios universitários, com relação às avaliações, da forma como ela vem se colocando, “com esse foco da educação como mercadoria, da escola como empresa, do professor como agente implementador de projetos governamentais” (Lopes Assis, 2018, p.174).

O texto do qual falaremos agora é de Regina Célia da Luz (2021), que é de abordagem qualitativa e realizou entrevista semiestruturada com dois coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação/SME, dois gestores escolares, dois professores que ministram aulas nos quintos (5.º) anos, um professor de Língua Portuguesa e um professor de Matemática dos nonos (9.º) anos. O aporte teórico da investigação pautou-se em Freitas (2005, 2007, 2010, 2014), Freitas et al. (2009), Sordi (2009, 2012), Sordi e Freitas (2009). Trabalhou com a análise de conteúdo de Bardin (2002).

Como conclusões, tem-se que “as repercussões da avaliação em larga escala no cotidiano escolar e nas práticas docentes são inúmeras, tendo em vista a pressão exercida sobre os gestores e professores da unidade escolar, no sentido de realizarem treinamentos com os alunos, visando melhores resultados no Ideb, e por conseguintes, a tensão que tais práticas geram no contexto escolar” (Luz, 2021, p.139). Além das repercussões quanto à prática pedagógica, os professores são cobrados e responsabilizados pelos resultados do IDEB, o que gera frustração, medo dos resultados, sentimento de impotência, de culpa e demasiada cobrança por parte de seus superiores. Ressalta-se a importância de se considerar o contexto e não apenas algumas poucas variáveis em uma avaliação em larga escala, porque isso pode induzir a um resultado que não condiz com a realidade.

Discorremos sobre a dissertação de Quelli Cristina da Silva Oliveira (2015). A pesquisa foi realizada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Investigou oito professoras, cinco diretoras, cinco coordenadoras, duas gestoras da secretaria municipal de educação e uma professora pedagoga do Núcleo Regional de Educação responsável pela Prova Brasil. Realizou análise de 68 cadernos de alunos de 3º e

de 5º ano. A pesquisa de campo realizou-se entre 2013 e 2015. Trabalhou com teóricos como Neto (2011), Saviani (2012), Duarte (2001), Brasil (2012) e Frigotto (2015). É mais uma pesquisa que considera as variáveis do IDEB insuficientes para aferir a qualidade da educação das instituições escolares.

A autora visualiza o IDEB como uma política de centralização do Estado, visto que se utiliza dos resultados das avaliações em larga escala para coagir e responsabilizar os educadores. Destaca a ideologia da supervalorização dos números efetivada pela escola como parâmetro para aferir a qualidade do trabalho pedagógico por meio de fragmentos que não totalizam o todo da educação. A conclusão, no que tange ao quesito IDEB e qualidade, é a insatisfação por parte dos sujeitos entrevistados, visto que não acreditam ser possível aferir a qualidade da educação a partir de informações obtidas a base de cálculo, ou seja, eles compreendem a educação como algo complexo que não cabe ser reduzido a números. Em suma, os elementos quantitativos, não mensuram o avanço na qualidade educacional. O estudo aponta possíveis movimentações no sentido de resistência por parte da comunidade escolar no tocante à qualidade mensurada pela política do referido índice. O sentido de qualidade empregado na política é da qualidade para o mercado e a empregabilidade.

O estudo de Cláudia Cristina Albuquerque Prazim da Silva (2011) inicia justificando que o IDEB tem dado saltos numéricos significativos, mas que isso não imprime a realidade de grande parte das escolas brasileiras. Configura-se como pesquisa qualitativa e quantitativa e se desenvolveu a partir de uma investigação bibliográfica mesclada à análise documental. Segue o método histórico-cultural apresentado por Abramo (1979). Utiliza-se de fontes teóricas, documentais, bem como das mídias digitais e não digitais da comunicação. Trabalha com Libânio (2005), Stirner (1979), Gil (1996), Minayo (2010), Arredondo e Diago (2009), dentre outros.

A pesquisa identificou que não se deve considerar o IDEB como um indicador de qualidade, pois, se as escolas assim o fizerem, serão induzidas a comportamentos indesejáveis, podendo se tornar apenas espaços preparatórios para testes e exames simplificados, perdendo sua verdadeira essência. Caso os alunos assim o considerassem – como um indicador de qualidade – passariam apenas a memorizar conteúdos para a realização das avaliações externas. A autora aponta como um impacto positivo do IDEB a diminuição da evasão escolar dos alunos, favorecendo um planejamento educacional mais eficiente. Identificou-se ainda que os resultados dos índices podem maquiagem a verdadeira face da educação, divulgando indicadores os quais não condizem com a qualidade educacional apresentada.

Em outras palavras, Silva (2011) afirma em suas conclusões que há uma espécie de

burlamento na composição dos resultados, pois alunos considerados mais evoluídos são selecionados para realizar a prova, enquanto os considerados mais atrasados são induzidos a não realizarem, o que reforça estatísticas ilusórias. O IDEB é considerado como um indicador sensivelmente razoável, porque precisa de variáveis as quais deem conta dos elementos que ficam “descobertos” por elas. Aponta-se uma discrepância no sentido de que, segundo o estudo, os indicadores numéricos melhoraram, mas o nível dos alunos continua baixo.

O estudo de Analice Martins da Silva (2017) utiliza-se da análise de conteúdo para o tratamento de dados. Apoiou-se nos seguintes autores: Dourado; Oliveira (2009), Azevedo (2014), Tedesco e Rebelatto (2005), Almeida e Betini, (2016) e Gadotti (2013). Foram realizadas entrevistas com oito sujeitos membros das equipes gestoras de quatro escolas da Rede Estadual de Pernambuco. A pesquisa indica que existem outros fatores que não são envoltos pelos índices, como

[...] infraestrutura e estrutura física da escola, número de estudantes por sala, o contexto sociocultural em que a escola está localizada, e ainda a condição econômica dos estudantes e suas famílias, além da formação continuada dos professores, que influenciam na qualidade da educação e que fazem a diferença numa unidade escolar (Silva, 2017, p.16).

O estudo destaca: mesmo se alcançarmos as metas, isso não significaria que o país superaria as dificuldades e obstáculos enfrentados nas escolas brasileiras. Ele ressalta ainda que os índices não dão conta de toda a problemática existente e, nem sempre, traduzem a realidade vivenciada pelas instituições de ensino. A referida pesquisa destaca também uma construção de indicadores voltada para a política neoliberal. Uma outra informação interessante posta no estudo é que a comunidade escolar, como um todo, na busca pelos resultados satisfatórios, acaba por cumprir responsabilidades que são do sistema e não apenas dela. Aponta ainda que as avaliações externas se limitam ao rendimento escolar e ao desempenho dos alunos nos testes padronizados. A qualidade educacional, por tanto, passa a ser mensurada por meio das avaliações em larga escala, entretanto, existem fatores que influenciam a educação no país e esses não podem ser restringidos a estes processos, ou seja, apenas ao que está posto nos indicadores. Foi possível identificar a partir da pesquisa que o planejamento e as ações da escola são voltados para os resultados, tanto do IDEB quanto do IDEPE - o índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco.

Para tanto, destacamos alguns apontamentos da tese de Ciclene Alves da Silva (2018), que foi desenvolvida numa abordagem qualitativa. Investigou-se seis escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de Mossoró/RN. Os dados da pesquisa foram analisados a partir do Ciclo de Políticas de Ball e da análise de discurso foucaultiana. Utilizou como aporte

teórico, autores como Nicos Poulantzas (1980), Boltanski e Chiapello (2009), Paro (1996), Wittmann (1985), Sander (2007), dentre outros. O trabalho destaca que a proposta do referido índice considera apenas os fins da educação e não o seu processo, como também não considera as subjetividades das escolas. Os discursos analisados, de uma forma geral, não atrelam a qualidade da educação ao IDEB. A concepção de qualidade, por parte dos sujeitos, vai além daquilo que é veiculado por intermédio dos dispositivos oficiais do governo federal. Um fato interessante é que a concepção de qualidade da educação muda de acordo com a posição que cada sujeito desempenha, por exemplo, para o professor, a qualidade da educação está atrelada a determinado fator, enquanto para o gestor está ligada a outro, isso evidencia os processos de subjetivação nas relações de poder na escola.

Para Silva (2018), provas e testes padronizados não devem ser as únicas ferramentas no sentido de mensurar a qualidade de uma escola. Os sujeitos da pesquisa identificam que as avaliações em larga escala são limitadas, pois tentam verificar a qualidade educacional em apenas alguns conteúdos. Das escolas pesquisadas, que possuem IDEB mais elevado, 56% delas aponta haver relação entre a qualidade da educação e os resultados do indicador, enquanto nas escolas com o índice mais baixo, 85% dos entrevistados afirmaram não há relação. A autora afirma que o índice é insuficiente para “captar isoladamente a dinâmica das escolas públicas brasileiras” (Silva, 2018, p. 190). Grande porcentagem dos sujeitos pesquisados relaciona qualidade educacional com fatores físicos, estruturais e pedagógicos da escola, nível socioeconômico e cultural dos educandos e outros fatores externos a ela.

Diante do exposto, destaca-se como fator sobressalente a fragilidade do índice enquanto aferidor da qualidade da educação e apontamentos para uma política com ênfase nas premissas do mercado. Observa-se que as escolas vêm seguindo as determinações impostas no tocante ao alcance dos resultados sem questionamentos ou relutância, ainda que não vejam o índice como aferidor da qualidade da educação como um todo.

Conforme já indicado, os dados deste levantamento organizam-se por meio de duas categorias, a partir da Análise do Discurso/AD foucaultiana, sendo elas: a regularidade discursiva e a dispersão. Para Foucault (2014a, p. 66) “a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra a luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação.” Neste sentido, compreendemos que as duas categorias produzidas, à luz deste autor, contribuirão com a compreensão dos discursos emergidos pelas pesquisas.

Apresentaremos a seguir as duas categorias indicadas. A primeira se refere às regularidades discursivas, esta indicará o que é tido como recorrente nas produções científicas

analisadas, e a segunda concerne refere-se à categoria da dispersão, nela indicaremos aquilo que é descontínuo ou mesmo ausente nas pesquisas.

### 2.3.1 Regularidades discursivas

Dentre as oito pesquisas analisadas, sendo seis dissertações e duas teses, sete delas considerou que indicadores numéricos da qualidade educacional, não dão conta da realidade de grande parte das escolas brasileiras, logo, são insuficientes para medir a qualidade da educação.

Cinco dos trabalhos analisados trazem destaque para a efetivação da ideologia da supervalorização dos números levando em consideração os índices. Identifica-se uma concepção de qualidade voltada para o mercado e a empregabilidade e não para uma formação integral do indivíduo. Vale destacar que a política avaliativa da qual o IDEB faz parte está baseada na lógica neoliberal, voltada para a quantificação, competitividade e a defesa do Estado mínimo.

Os oito trabalhos analisados enfatizam a necessidade de inserção de variáveis para a somatória do índice que venham contemplar o todo ou ao menos mais dos aspectos educacionais, pois as que são utilizadas não conseguem mensurar a verdadeira qualidade educacional, podendo causar o reforço de estatísticas ilusórias, as quais apresentam um resultado que teoricamente representa a qualidade educacional do país, enquanto o que é vivido no chão das escolas não vai de encontro com as informações.

No que tange à busca por resultados, cinco dos trabalhos analisados afirmam que a maquinaria, a engrenagem imbricada nos índices, influencia diretamente na busca pela obtenção de bons indicadores por parte das escolas, de modo que estas desenvolvem ações como: planejamento voltado para resultados, burlamento na composição dos resultados das avaliações, inclusive a massiva cobrança e responsabilização para com os professores e escolas participantes do processo avaliativo. Os índices estão voltados para a cultura do desempenho.

### 2.3.2 Dispersão

A primeira dispersão foi identificada na dissertação de Gisele Klauck (2012), quando a autora afirma, de acordo com os resultados de sua investigação, que o IDEB não é responsável pela melhoria da qualidade do ensino, ele apenas apresenta um trabalho o qual já vem sendo desenvolvido pela escola. O fato chama a atenção em função da discursiva do Ministério da Educação/MEC, ela aponta como objetivo do IDEB a melhoria da qualidade da educação no

país. Logo, tem-se uma premissa de que o IDEB não está cumprindo sua função na política educacional, isso leva a um distanciamento entre o que é proposto pelo índice e a forma como ele vem, de fato, se colocando nas instituições de ensino.

O estudo de Analice Silva (2017) identificou que a comunidade escolar, como um todo, na busca pelos resultados satisfatórios, acaba por cumprir responsabilidades as quais são do sistema, e não apenas dela. Este é um discurso que não se repete em outros estudos. É algo muito importante de se identificar, pois nos leva a reflexão do quanto a comunidade escolar se engaja e até se sacrifica para alcançar tais indicadores. A promoção da educação, está paulatinamente sendo transferida para as instituições de ensino, o que abre, inclusive, espaço para o setor privado adentrar neste espaço com o discurso de suprir lacunas deixadas pelo setor público. Nesta perspectiva, o “jogo” das regras do modelo de mercado está agindo dentro da educação, quando abre espaço para a meritocracia, para o empreendedorismo e para a concorrência. Cada vez mais, o Estado vai se desprendendo do que é sua obrigação, abrindo “brechas” para o setor privado, originando assim, um verdadeiro mercado educacional.

Na tese de Ciclene Silva (2018) identificamos uma dispersão interessante, no sentido de que a concepção de qualidade da educação pode mudar de acordo com a função desempenhada por cada sujeito e o lugar onde ele se encontra, a exemplo temos as escolas que possuíam maior IDEB, essas investigadas em seu estudo, 56% indicam haver relação entre a qualidade da educação e os resultados dos indicadores, enquanto 85% com índice mais baixo, afirmaram não haver relação. Ou seja, para os que o IDEB reverbera bons resultados, ele cumpre sua função de relação com a qualidade, do contrário, esta qualidade fica a desejar. O que está em movimento nesta afirmativa são as práticas não discursivas, entendidas como “regras anônimas” capazes de mover os discursos, de diferentes modos, a depender da posição na qual o sujeito está ocupando.

Algo disperso nas pesquisas analisadas é o movimento de não perseguição dos indicadores por parte dos profissionais da educação. Em praticamente todos os estudos afirmou-se que os indicadores numéricos, da forma como são colocados, não são capazes de mensurar a qualidade educacional das escolas, mas ainda assim, existe uma grande movimentação no sentido de alcançá-los. E mais: a quantidade tem ditado qual qualidade a escola deve perseguir. A maquinaria tem colocado as engrenagens na direção do alcance dos números. Esse movimento vai na contramão do que os sujeitos escolares almejam para a escola, porém, seu movimento (o da escola), é contrário.

### 2.3.3 Considerações do levantamento

O exercício da pesquisa se faz extremamente relevante, não apenas para o crescimento pessoal do pesquisador, mas também para que ele, a partir do seu conhecimento possa solucionar problemáticas relevantes socialmente. Posto isso, o trabalho de investigação para o alcance do objetivo proposto, sendo ele: descrever e sistematizar as pesquisas realizadas dos anos de 2011-2021 que apresentam discussão em torno do IDEB e a busca por resultados quantitativos e/ou qualitativos da educação, em plataformas de pesquisas acadêmicas, proporcionou um significativo embasamento acerca do objeto pesquisado neste texto dissertativo. Foram analisadas oito produções científicas, com recorte temporal de 2011-2021, sendo quatro dissertações e uma tese encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, como também uma dissertação e uma tese do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Sete destes estão mais voltados para a questão da qualidade educacional, enquanto um deles se voltamais para a busca por resultados.

Quanto às regularidades discursivas, as pesquisas revelam a fragilidade do IDEB enquanto aferidor da qualidade do ensino das escolas públicas, tendo em vista que há uma grande mobilização dentro das instituições de ensino no sentido de atingir os parâmetros determinados, porém, as variáveis reputadas no índice não dão conta de mensurar a verdadeira face da educação brasileira, desse modo, o índice, no lugar de representar a qualidade do ensino, ele mascara a condição das escolas públicas brasileiras.

Identifica-se, em grande medida, a supervalorização dos números, a perseguição por resultados quantitativos, voltados para o mercado de trabalho e a obediência a uma política baseada em princípios neoliberais. Ou seja, a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados relacionados à qualidade da educação.

No que tange a dispersão, temos que, o IDEB não é responsável pela qualidade do ensino, apesar do MEC apontar este como um objetivo do índice. Além disso, a comunidade escolar, na busca pelos tão perseguidos resultados, passa a cumprir responsabilidades que não lhe cabem, mas sim aos sistemas de ensino. A concepção de qualidade da educação, de acordo com um dos estudos, pode mudar de acordo com a função que o sujeito ocupa e o lugar em que ele se encontra. Como exemplo, as escolas com maior IDEB encontram relação entre os índices e a qualidade educacional, enquanto as de menor IDEB não associam esta relação. Por fim, mesmo havendo tantos relatos contrários ao modo em que o IDEB vem se colocando nas instituições de ensino, não se identificam atitudes de resistência quanto ao índice, pois mesmo tendo uma percepção negativa sobre ele, os sujeitos escolares continuam a desenvolver ações que visam a obtenção dos resultados considerados satisfatórios.

Diante dos apontamentos do estudo, uma questão se coloca como relevante de ser destacada, que é o fato de todas as escolas se mobilizarem no sentido de atingirem um resultado

considerado satisfatório no IDEB, atendendo aos ditames postos nesse índice, sem se questionarem acerca do porquê desta busca. Percebeu-se o não cumprimento da proposta empreendida pelo MEC, de proposição de políticas públicas educacionais, a partir dos resultados levantados, assim, o principal questionamento gira em torno do motivo desta perseguição por resultados, sem os questionamentos necessários, seguindo uma espécie de “docilidade-utilidade”<sup>17</sup> por parte das instituições de ensino.

Portanto, respalda-se a importância do estudo intitulado Estado do Conhecimento para uma melhor clarificação acerca do objeto pesquisado nesta dissertação, sobretudo pela contribuição no sentido de se pensar além do que já está posto.

---

<sup>17</sup> Termo utilizado por Foucault em “Vigiar e Punir”, quando discorre sobre os métodos de controle operados sobre os corpos, que impõem uma relação de docilidade-utilidade por parte do sujeito.

### 3 A MAQUINARIA DOS NÚMEROS: EFEITO DO ESTADO MODERNO

A maquinaria dos números dispõe de uma forte representatividade, uma vez que produz efeitos de verdade dentro da sociedade. Por meio das estatísticas, são desenvolvidas ações no sentido de conduzir as práticas sociais. Elas se apresentam como uma forma de conhecer a população, para então governá-la. Essa relevância/necessidade se deu a partir da expansão comercial, entre os séculos XVII e XVIII, que foi também período de constituição dos Estados nacionais e surgimento da ciência moderna<sup>18</sup> (Traversini; Bello, 2009).

Efeito do Estado moderno, a maquinaria dos números vem impulsionando ações consideráveis no meio social. A perseguição por bons índices educacionais e o controle dos resultados são exemplos práticos disso. O texto, organiza-se em quatro questões, em que na primeira, denominada de “Estado moderno”, discorremos sobre a influência da razão governamental moderna ou Estado moderno, no que tange a toda uma maquinaria numérica e a condução de condutas tanto individuais quanto coletivas.

Na segunda subseção, intitulada de “Introdução da busca por resultados no Brasil”, abordamos como a busca por resultados, desde o período de implantação do sistema capitalista, vem movendo as engrenagens sociais, até a inserção das avaliações externas e seus efeitos.

Na terceira subseção, tratamos sobre “O controle dos resultados”, que levanta alguns apontamentos acerca de como esse controle é realizado nas práticas educacionais e escolares, como também, o correlacionaremos com o poder disciplinar, empreendido por Foucault. Por último, problematizamos nos “Educação, Escola e Mercado: quem dita as regras?”. Nesta parte do trabalho buscamos discutir quem vem ditando as regras no âmbito educacional, se os princípios voltados para a educação, correspondendo a função social da escola, ou se são valores voltados para o fortalecimento do mercado.

#### 3.1 Estado Moderno

O sistema político vigente durante a Idade Média, compreendida entre os séculos V e VX, foi o feudalismo, caracterizado pela mão de obra servil dos trabalhadores rurais para os grandes proprietários de terra. Ainda no século XIV, houve um rompimento com tal sistema devido às revoltas camponesas, crises no campo, a devastação causada pela pandemia da Peste

---

<sup>18</sup> A ciência moderna defende o princípio da observação e experimentação.

Negra<sup>19</sup>, como também a ascensão da burguesia nas cidades medievais, o que ocasionou uma grande efervescência comercial à época. Nesse sentido, fez-se necessário o delineamento de estratégias visando o desenvolvimento das estruturas econômicas por parte dos senhores feudais e burgueses. Assim, com o declínio do feudalismo, surgiu um novo sistema econômico: o capitalismo, baseado no lucro, na acumulação de riquezas e no direito à propriedade privada.

Já as discussões acerca do Estado moderno surgiram na década de 1970, na França, por meio das reflexões de Jean Bodin, que se opunham as de Maquiavel, pois, enquanto este intentava projetar um Estado, Bodin evidenciava um já existente: a França. Para ele, o Estado é definido pelo poder absoluto, para além do território e do povo (Gruppi, 2000).

Mais à frente, Thomas Hobbes desenvolve uma formulação mais completa, em que, para ele, os homens evidenciam a necessidade de um contrato social que os limite de se voltarem uns contra os outros pelo desejo de poder e riquezas, o que acontece quando vivem no estado natural. O estabelecimento do contrato objetiva a manutenção de uma vida mais confortável para os homens em sociedade. “Esse contrato cria um Estado absoluto, de poder absoluto [...] o que reveja o caráter mercantil, comercial das relações sociais burguesas” (Gruppi, 2000, p. 14). Para John Locke, o Estado também surge de um contrato, mas, diferente de Hobbes, ele acredita que o Estado pode ser feito e desfeito a qualquer momento, como qualquer outro contrato. Para ele, a necessidade de colocar limites na liberdade dos homens, surge em favor de garantir sua propriedade. Nesse sentido, evidencia-se o assentamento burguês desta concepção. Entre Hobbes e Locke, convergia-se a defesa da absoluta soberania do Estado moderno. Vale ainda enfatizar, o caráter burguês, liberal da concepção de John Locke, em que “o Estado não deve interferir, mas sim, garantir e tutelar o livre exercício da propriedade” (Gruppi, 2000, p. 18).

Na concepção democrático-burguesa de Jean-Jacques Rousseau “[...] a sociedade, o povo, nunca podem perder sua soberania, a qual pertence ao povo e só ao povo” (Gruppi, 2000, p. 21). Locke e Rousseau divergem quanto a finalidade do contrato, visto que, para o primeiro, “o contrato produz a sociedade e o governo, portanto, o Estado; ao passo que para Rousseau, o contrato só constitui a sociedade, a qual deve servir para a plena expansão da personalidade do indivíduo” (Gruppi, 2000, p. 20-21). Rousseau defende que os governantes são agentes do povo e estes não podem renunciar ao que ele chama de “bens essenciais”, que são: a liberdade e a

---

<sup>19</sup> A peste Negra, conhecida como peste bubônica, foi uma pandemia que atingiu o continente europeu em meados do século XIV, causada pela bactéria *Yersinia pestis*, normalmente encontrada nas pulgas que os ratos carregam em seu corpo, provocando uma das maiores baixas populacionais deste continente.

igualdade, visto que, “não há liberdade onde não existir igualdade” (Gruppi, 2000, p. 21). Nesse contexto, Rousseau faz uma primeira aproximação a vinculação do Estado à razão democrática.

Dois pontos interessantes na visão de Rousseau: o primeiro relaciona-se ao fato de não enxergar a propriedade privada como um grande progresso, visto que, de acordo com ele, todos os males surgem a partir dela, mesmo que não tenha apresentado meios para sua extinção. O segundo ponto refere-se à sua preconização pelo poder da assembleia, compreendendo-a como democrática, ainda que reconhecesse a dificuldade de implementação deste modelo dentro do Estado moderno.

O marxismo, por sua vez, concebe uma visão crítica ao Estado. Para o comunista Karl Marx, o que explica o advento do Estado é a sociedade civil, compreendida como “o conjunto das relações econômicas” (Gruppi, 2000, p. 31). Em sua concepção, a estrutura econômica vigente determina o Estado, que está assentado nas relações de produção capitalistas. O cerne da sua teoria de Estado está na análise das relações econômicas. Para ele, o Estado moderno manifesta a dominação de classe, ou seja, resguarda o interesse das classes dominantes.

Importa destacar que a escrita deste tópico em relação ao objeto de estudo em questão debate para além da definição e concepção deste Estado, conforme as narrativas construídas pelos autores acima citados, embora sua origem remonte às questões apresentadas, mas, como este Estado se coloca como uma nova razão de práticas, uma discursividade que utiliza-se de dispositivos de governo para fazer esta razão operar sobre o governo das instituições, portanto, da população, conforme debateu Foucault em suas pesquisas desenvolvidas para aulas ministradas no Collège de France, nos anos de 1978 e 1979, mesmo não tentando elaborar, especificamente, uma “teoria do Estado”. Com vistas aos apontamentos empreendidos por esse autor, especialmente em sua obra “Nascimento da biopolítica” (1978, 1979), compreendemos que não é o Estado que define as práticas de governança, mas exatamente o contrário: são as práticas de governança que definem o tipo de Estado. A partir destas práticas, tem-se o Estado moderno, que, para Foucault, é a representação de uma grande máquina reportando à valorização da técnica e da razão, em detrimento de outros saberes. Este, por sua vez, afirma:

O Estado é ao mesmo tempo o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão do Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar. A arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever-ser do Estado tornar-se ser. O dever-fazer do governo deve se identificar com o dever-ser do Estado (Foucault, 2008, p. 6).

Assim, seguindo o princípio da razão de Estado, proposto por Foucault, governar é fazer com que o Estado se torne sólido, permanente, rico e forte, diante de tudo o que possa destruí-lo. Todavia, não se deve condenar o Estado, colocando-o como algo negativo e prejudicial à população, visto que ele é concebido a partir da maneira como é governado. Foucault (2008, p. 9) destaca que “o problema está em saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual sua história, como ela ganha, como ela encolhe, como ela se estende a determinado domínio, como ela inventa, forma, desenvolve novas práticas [...]”.

Na obra “Segurança, território e população” (2008a), este autor afirma que quando se governa bem um Estado, os pais de família também governam bem suas famílias, seus bens e sua propriedade. Ou seja, mais uma vez, o foco está em como o governo é exercido. Um governo que prima pelo bem-estar da população, pelo desenvolvimento econômico e por questões relevantes à sociedade, conseqüentemente produzirá um Estado confortável para se viver.

Nessa perspectiva, visualizamos nos escritos de Foucault (2021) um certo distanciamento no tocante à ideia de Karl Marx<sup>20</sup>, no sentido de que o Estado tem a função de defender o interesse das classes dominantes por meio de aparelhos de repressão, como o sistema jurídico e o aparato militar e policial, visto que para aquele autor,

[...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado, em um nível muito mais elementar cotidiano, não forem modificados. (Foucault, 2021, p. 240).

É claro que o Estado exerce seu poder nas relações sociais, porém, Foucault (2021) defende veementemente a ideia de que ele não é o órgão central e único de poder nem as redes de poderes da sociedade moderna são desdobramentos dos seus modos de ação. Assim, o Estado não apenas pulveriza práticas de poder no âmbito da sociedade, mas também é afetado por elas.

O Estado existe, sem dúvidas, mas, ao mesmo tempo, está em formação, pois, muitos são os movimentos que o envolvem. Ele é variável, móvel, construído historicamente, de acordo com a dinâmica e interesses do seu tempo. Assim, após a ruptura com o Estado medieval, como tratado no início dessa subseção, ergueu-se o Estado moderno ou como trata Foucault (2008), uma razão governamental moderna, que consiste em um “princípio de limitação da arte de governar”, uma “regulação interna da arte governamental”. Tal limitação significa que um

---

<sup>20</sup> Ver “O Estado para Karl Marx”, disponível em: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2020/11/O-Estado-para-Karl-Marx.pdf>.

governo será inadequado caso ultrapasse aquilo que fora posto como limite. É uma limitação de fato e não de direito, seguindo uma dinâmica invariável no que tange aos princípios tidos como válidos em todas as circunstâncias, demarcando aquilo que se deve e o que não se deve ser feito.

O que levou a emergência de tal transformação, ainda segundo esse último autor foi a economia política, o que ele entende como sendo um “método de governo capaz de assegurar a prosperidade de uma nação” (Foucault, 2008, p.19), objetivando o enriquecimento do Estado. Para Foucault, a economia política propõe

[...] garantir de forma conveniente, ajustada e sempre proveitosa a concorrência entre os Estados. A economia política se propõe justamente a manutenção de certo equilíbrio entre os Estados para que, precisamente, a concorrência possa se dar (Foucault, 2008, p.19).

Nesse período, do século XVI ao início do XVII, a preocupação por parte das nações europeias<sup>21</sup> era “o estado de saúde de sua população em um clima político, econômico e científico, característico do período dominado pelo mercantilismo” (Foucault, 2021, p.147). O mercantilismo<sup>22</sup> não é visto como uma doutrina econômica, na verdade, essa prática política organiza a produção e as manobras comerciais a partir dos seguintes princípios: a) o enriquecimento do Estado pela acumulação monetária; b) o seu fortalecimento através do crescimento populacional; c) a concorrência deve ser mantida em um estado contínuo com as potências estrangeiras (Foucault, 2008). Diante de tais apontamentos, identificamos que ainda nos dias atuais, temos o Estado moderno como o principal modelo de organização política da sociedade. Esse sistema econômico – o mercantilismo –, deu início a modernização do Estado e com isso surgiram novas razões de governo, a exemplo da arte de governar, mediante a biopolítica, conforme Foucault (2008).

Nesse contexto, em que a população ganhou centralidade, incitou-se a necessidade de métodos que viessem a auxiliar em sua regulação, como foi o caso da utilização dos números para a produção de estatísticas, em que seus primeiros registros apresentaram-se no século XVII, um período de grande expansão comercial. Essa regulação da população, a partir da valorização estatística, do quantificável, se deu em decorrência do desenvolvimento de um biopoder, ou seja, de quando a vida começou a ser produzida e administrada, quando os corpos começaram a ser controlados. Para Foucault (2008a, p. 424), “A estatística é o saber do Estado

---

<sup>21</sup> O surgimento do Estado moderno se deu na Prússia, região da Europa central.

<sup>22</sup> O mercantilismo indicou a transição do feudalismo para o capitalismo.

sobre o Estado, entendido como saber de si do Estado, mas também saber dos outros Estados”. Tais estatísticas justificam-se pelo que foi empreendido por Traversini e Bello (2009, p. 141): “quantifica-se para conhecer, quantifica-se para governar”. O poder que permite a regulação da população gera novos saberes, assim como a produção de tais saberes vai tomando efeito de poderes.

As estatísticas são importantes dentro da sociedade, em especial, para as práticas de governança, visto que, por meio delas, ações são desenvolvidas sobre a população. São valorosas fontes de informação para as tomadas de decisão do Estado. Por exemplo, conhecer a porcentagem de analfabetos de um determinado território é crucial para que programas de alfabetização sejam planejados e implantados; conhecer a quantidade de desempregados de uma determinada região é necessário para a implantação de programas de geração de emprego e renda. Foucault (2008a) destaca que a estatística

[...] descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes. A estatística mostra igualmente que a população comporta efeitos próprios da sua agregação e que esses fenômenos são irredutíveis aos da família: serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra [também] que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos. A estatística, ao possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população, faz aparecer sua especificidade irredutível [ao] pequeno âmbito da família (Foucault, 2008a, p. 138-139).

As ações desenvolvidas a partir do conhecimento estatístico, enfocam o poder sobre a população, visto que apresentam características predominantes desta. Ou seja, através das estatísticas, os aspectos individuais observáveis agregados passam a fazer parte de um todo/coletivo (Senra, 2005). Tais ações são formas de poder pulverizado sobre a sociedade por meio de práticas que apresentam a capacidade de modificar toda uma realidade social, isto é, a arte de governar do Estado. É fato que essa mensuração, essa quantificação seja positiva no sentido de levantar informações relevantes sobre a sociedade, mas ao mesmo tempo apresenta características, como por exemplo, o controle e a disciplina, os quais podem ser prejudiciais em certo ponto. A gestação desta política será definidora para um governo mais ou menos opressor; um governo centrado nos números ou um governo que os tem como fonte de orientação.

Toda essa maquinaria numérica age sob efeito do Estado moderno, pois uma das principais determinações deste é assegurar a prosperidade da nação. Ou seja, as práticas

desenvolvidas a partir das informações estatísticas visam o avanço em termos de saúde, educação, economia e tantas outras áreas de atuação do Estado. Corroborando com tal afirmativa, Traversini e Bello (2009), destacam:

Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos (Traversini e Bello, 2009, p. 149).

Por intermédio do direcionamento coletivo, as condutas individuais, conseqüentemente, vão sendo modificadas, de modo que a população, de forma geral, passe a seguir os mesmos axiomas. Nesse sentido, os saberes numéricos produzem conhecimentos que passam a ser tidos como a verdade de uma época. Os índices do IDEB, por exemplo, são dispositivos que operam nas escolas, conduzindo condutas e modulando/orientando políticas internas e externas a ela e, mesmo que não seja um de seus objetivos diretos, produz comparações entre escolas, o que, na maioria das vezes, provoca conseqüências negativas para a educação como um todo. Isso acontece porque “[...] a comparação passa a se constituir em uma técnica atrelada ao saber estatístico como tecnologia para governar” (Traversini; Bello, 2009, p. 149). A comparação, assim, é capaz de conduzir os sujeitos no sentido de buscarem sempre estar no topo dos índices, das estatísticas, pois, de acordo com a vontade de verdade atual, quem ocupa tal posição é superior àqueles que estão em posição posterior. Ou seja, traduz os sujeitos em espécie quantificável.

Casassus (1995), levantando questões relevantes acerca do papel do Estado, indica que o que se espera dos sistemas educativos é a garantia da cidadania e, visto o atual contexto social, constitui-se uma “cidadania moderna”, decorrente da mestiçagem, “produto das migrações e misturas das mais variadas origens” (Casassus, 1995, p. 59). Da consciência da mestiçagem emerge a necessidade de se haver cidadania, já que, a partir dela, se ocorre o distanciamento de traços biológicos ou culturais. Tal afastamento das tradições culturais e religiosas, nesse sentido, caracteriza-se como um efeito dos rápidos processos de modernização. A escola, enquanto instituição, cumpre um papel fulcral neste bojo: relativizar as individualidades diante da emergência das coletividades. Esta missão é parte constitutiva do regramento da sociedade moderna, visto que, a escola, com o arranjo que conhecemos hoje, surgiu, justamente, a partir da Revolução Industrial, quando o mercado de trabalho começou a apresentar exigências e as classes mais baixas precisaram ser escolarizadas de modo a favorecer o crescimento da

indústria. O ensino acontecia de forma tradicional, com cadeiras enfileiradas, uso do quadro-negro e o professor à frente da turma explicando os conteúdos, enquanto os alunos sentados em fileiras, ouviam o professor discursar. Ou seja, os modelos das fábricas foram introduzidos no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, para resgatar tal sentimento de pertença, faz-se necessário “ressignificar a ideia de nação e de nacionalismo como conceitos culturais em vez de étnicos” (Casassus, 1995, p. 59). Assim, o Estado fica responsável pela articulação desta “comunidade imaginada”, ou seja, pela busca da conexão entre os grupos e acontecimentos sociais. Logo, o lugar de materialização deste projeto é o sistema nacional de educação, por meio da utilização de um currículo único, desenvolvido para formar mão de obra qualificada e, mais do que isso, promover uma concepção de cidadania limitada, única, que, além de buscar a numeração da espécie, neutraliza o diferente, o singular, o plural, a democracia.

Nesse sentido, Casassus (1995) destaca que a responsabilidade do Estado com a oferta educacional se dá a partir das suas necessidades, ou seja, constitucionalmente, deve fornecer educação a todos, sem exceção, porém, a obrigatoriedade da oferta acontece de acordo com as suas necessidades, isto é, quando as demandas de desenvolvimento social exigem além dos conhecimentos construídos a partir da escolaridade já ofertada, aumenta-se os níveis para que possam ser supridas. Assim, a educação da atualidade forma – ou deveria formar – cidadãos e recursos humanos para atender as necessidades do processo produtivo, de modo que ele aconteça dentro das devidas condições de competitividade. Em outros dizeres, os sistemas educativos, para Casassus (1995), impulsionam a competitividade, mas também, a cidadania moderna. O que se observa, porém na maquinaria moderna é o favorecimento de práticas que interditam tal discurso, tendo em vista que, a cidadania pouco ou quase nada tem sido contemplada, já que “interesses econômicos e políticos de perspectiva neoliberal conduzem ao entendimento de qualidade educacional de forma meritocrática, favorecendo apenas alguns grupos sociais” (Ribeiro de Mello et al, 2020, p. 13).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s (Brasil, 2013) destacam a importância da formação para a cidadania em todas as etapas do ensino. A parte que compete ao ensino fundamental de 09 anos, evidencia: “a história da escola está indissolúvelmente ligada ao exercício da cidadania” (Brasil, 2013, p. 112). Todavia, quando entramos na seara do Estado enquanto garantidor dos direitos, especialmente no campo da educação, colocamos em xeque essa efetivação/garantia ao remetermo-nos a uma sociedade movida pela maquinaria numérica, proveniente do Estado moderno, que defende uma democracia liberal. Na visão de Bobbio (2020), não é possível nas sociedades modernas uma democracia plena, visto que estas

apresentam uma dinâmica bastante complexa, isso impossibilita que todos os cidadãos sejam convidados a opinar acerca de todas as decisões tomadas no Estado. Para o autor um regime democrático é definido por um conjunto de regras procedimentais para a construção de decisões da maioria, que, ainda que sejam os pontos de vista principais, não são os únicos. Ou seja, existem regras as quais precisam ser respeitadas, cujas decisões referentes à coletividade devem ser tomadas com base na deliberação da maioria, sem que isso elimine o direito da minoria ou venha a invalidar o dissenso. Na concepção de Bobbio(2020), é possível levar a democratização para o campo das relações sociais quando os espaços de participação dos cidadãos nas instancias do Estado, como é o exemplo das escolas, são ampliados.

Um índice baseado em princípios neoliberais, como é o caso do IDEB, capaz de conduzir toda uma dinâmica no que tange as ações escolares, acaba por acentuar as desigualdades e dificultar, em grande medida, tal efetivação, quando impulsiona, por exemplo, a competitividade, meritocracia e a responsabilização. Isso se torna mais evidente por meio da insatisfação das massas com o neoliberalismo, visto a sua regressão quanto a institucionalização dos direitos sociais, segundo Boron et al (1999). E mesmo que estas não tenham a exata consciência do que seja “esse tal neoliberalismo”, sentem seus efeitos quando vivenciam a perda de seus direitos e o aprofundamento das desigualdades sociais. À vista disso, “na lógica do neoliberalismo, é ingênuo esperar que todos tenham a chance de vencer.” (Boron et al, 1999, p. 146). Ou seja, ao mesmo tempo em que o Estado garante o direito à cidadania mediante as normativas, ele mesmo o nega a partir de suas práticas.

Nesse sentido, a crítica é importante, mas não suficiente, proposições precisam ser apontadas. Como sugestão Boron et al. (1999), propõe pensar novas formas de socialismo, contando com o apoio da população, especialmente a mais afetada com tal segregação.

Diante dos apontamentos ora realizados, pôde-se observar a grande influência da razão governamental moderna ou simplesmente Estado moderno, no que tange a toda uma maquinaria numérica, tida como de extrema relevância dentro da sociedade no sentido da condução das condutas tanto individuais quanto coletivas, o que acaba por colocar em risco a função da escola como promotora da cidadania, que vai na contramão da cidadania institucionalizada pela modernidade, visto que, o alcance dos números por eles mesmos, acaba por desfocar de uma qualidade voltada para os aspectos qualitativos do fazer educacional. Frente a isso, identificamos uma sociedade conduzida a partir dos números, daquilo que é mensurável, quantificável, bem como a necessidade de se pensar novas alternativas para a transformação de uma educação regida por princípios neoliberais, o que acaba por obstaculizar a legitimação dos direitos sociais.

Nesse ensejo, discorreremos a seguir acerca da introdução da busca por resultados no Brasil, que é justamente uma consequência ou resultado de todas essas questões que colocam os números como (quase) que incontestáveis dentro da sociedade.

### 3.2 Introdução da busca por resultados no Brasil

Realizamos, inicialmente, uma breve discussão acerca do taylorismo, um sistema de gestão de trabalho, desenvolvido no início do século XIX, também conhecido como Administração Científica. Criado pelo engenheiro mecânico americano, Frederick Taylor, esse sistema visava o máximo aproveitamento da mão de obra contratada, visto a rápida industrialização decorrente do capitalismo<sup>23</sup>. Ou seja, produzir mais, em menor tempo. Esse modelo focava na especialização dos trabalhadores e função da gerência. “O controle e a disciplina, eram assuntos a serem tratados pela gerência no sentido de submeter e dominar o trabalhador nos locais de trabalho” (Santos, 2015, p.107).

Na fábrica, existiam normas instituídas pela direção, que precisavam ser seguidas pelos operários, sob a vigilância do gerente/administrador. Taylor defendia, em seu sistema, que o trabalhador não deveria pensar ou planejar, apenas executar um trabalho voltado para a nutrição do capitalismo. A função exercida pelos operários era estritamente controlada e cronometrada também pela gerência.

Uma outra característica marcante do taylorismo era que o trabalhador não tinha o direito de conhecer o produto final do seu trabalho, isso porque cada operário desenvolvia uma função fragmentada tão rapidamente que não tinha condição nem de imaginar ou acessar o produto final. As condições de trabalho eram cada vez mais precárias e perversas. Dado isso, os operários começaram a demandar por mudanças, foi então que Taylor passou a buscar novas formas de subjetivação<sup>24</sup>, afastando os trabalhadores cada vez mais uns dos outros, pois, além de se concentrarem mais na produção, sozinhos não tinham força para reivindicar contra o sistema empresarial. Daí então, vai se constituindo a docilidade<sup>25</sup>, a obediência e o maior comprometimento dos sujeitos com as atividades por eles desenvolvidas.

Foi nesse contexto (início do século XX) que surgiu uma nova engenharia: a esteira

---

<sup>23</sup> O capitalismo é um sistema econômico predominante em praticamente todo o mundo, que tem como principais finalidades, o lucro, a acumulação de riquezas e o direito à propriedade privada.

<sup>24</sup> A subjetividade aqui apresentada, gira em torno da conduta do indivíduo. Para além das atividades técnicas, o trabalho modifica através sistema taylorista, a personalidade, o modo de pensar e agir dentro da sociedade.

<sup>25</sup> A docilidade, para Foucault, é dada através de técnicas disciplinares, assim, o corpo entra em uma “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe” (Foucault, 2014, p.135). Desse modo, ele pode ser melhor submetido e governável, tornando-se dócil.

rolante. Além de dar celeridade ao trabalho, ela exigia o máximo de atenção e eficiência do trabalhador, pois, a medida em que ela parava, ele precisava executar uma determinada operação. Desse modo, a máquina que deveria auxiliar positivamente no trabalho dos operários, acabava que por controlá-los. Mesmo não sendo autônomos, no sentido de pensarem e planejarem acerca de suas atividades, precisando seguir aquilo que era imposto por outrem, os operários eram responsáveis pela sua ação. Precisavam realizá-las com agilidade, de maneira bem feita para que o resultado fosse o melhor e mais rápido possível. Toda essa engrenagem se movimentou na busca pelo alcance dos bons resultados dos números que representavam lucros para as empresas, sendo esta, uma prática advinda do Estado moderno, o que transformou os trabalhadores em mais uma peça da grande maquinaria moderna, a partir da robotização das suas ações, mediante a redução do trabalho às tarefas automáticas.

Avançando um pouco mais na história, chegamos aos anos de 1980, que foram esperançosos para o Brasil. Era superada uma época de intensa repressão, perseguição e censura vivenciada no período ditatorial<sup>26</sup> (1964-1985). Novos ares se pareciam respirar com a conquista não só de maior liberdade, mas também de direitos.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã. O país passava então a ter um documento que consolidava os direitos e os deveres dos cidadãos, inclusive no âmbito educacional. A partir dali, a educação passou a ser um direito de todos, dever do Estado e da família (Brasil, 1988), o que significou um expressivo avanço, visto que, até então, o Estado não tinha obrigação formal de garantir a educação. Nesse período de transição, surgia a ideia de uma abertura política, a qual, ao mesmo tempo, seria regulada e conduzida conforme propõe pensar Foucault, por uma nova arte de governo, dando a emergir o denominado, na área educacional, de Estado avaliador.

Esquinsani (2010) destaca que o Estado avaliador é pautado pela racionalidade financeira e pela produtividade, além de transpor estratégias próprias do setor privado e de dispositivos de mercado para o setor público. Os indicadores numéricos passam a ter uma grande relevância nessa nova configuração. Traversini e Bello (2009), salientam que o discurso dos números constrói um certo efeito no sentido de que, contra eles, não há argumentos, ou seja, é como se narrassem uma verdade incontestável.

Na década de 1990, políticas e reformas educacionais, fruto de transformações ocasionadas pelo capitalismo, aconteceram na grande maioria dos países da América Latina, dentre eles, o Brasil, tendo como principal financiador, o Banco Mundial (BM). “A reforma do

---

<sup>26</sup> A ditadura militar foi instaurada no Brasil no período de 1 de abril de 1964 a 15 de março de 1985, sob a condução de sucessivos governos militares.

Estado Brasileiro procurou implantar uma administração mais gerencial e menos burocrática, como resposta a uma crise fiscal estrutural, cujo objetivo era reduzir os custos do Estado e tornar mais eficiente sua administração” (Chirinéa; Brandão 2015, p. 462).

Nesse contexto, se inserem no país as avaliações em larga escala, como uma forma de responder tanto as exigências sociais por transparência e eficácia na administração pública, como também por interesse de agências internacionais financiadoras do país, tudo isso, movido pelo discurso de melhoria da qualidade educacional. “[...] além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 374). Neste sentido, as avaliações externas operam como um dispositivo para a formulação e regulação das políticas públicas da educação. Esquinsani (2010), nesse contexto, fala sobre um tripé que envolve: avaliação – informação – ação. Ou seja, primeiro avalia para então obter as informações necessárias e posteriormente traçar estratégias de intervenção diante daquilo que é considerado como não satisfatório dentro dos resultados levantados.

O Brasil também buscava, com isso, cumprir acordos voltados para a garantia da qualidade educacional, firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, que originou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

A conferência destacava a importância das parcerias, especialmente, com o setor empresarial, como afirmado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990):

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (UNESCO, 1990, p.5).

Nesta perspectiva, tomando como base os precários índices de escolarização das camadas populares dos países periféricos, a necessidade de uma formação humana capaz de atender as exigências do capitalismo, somado a ideia de um Estado insuficiente para prover as demandas educacionais, surgiu, no ano de 2005, com o intuito de modificar tal realidade, o Movimento Todos Pela Educação – TPE. Para este movimento, a má qualidade da educação do país é refletida a partir dos baixos índices educacionais. Embora o TPE se apresente como uma

iniciativa da sociedade civil, ele “[...] conta com doações de importantes grupos empresariais e de organizações internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).” (Martins, Krawczyk, 2018, p. 7).

Martins e Krawczyk (2018) destacam que os lugares de decisão do TPE, como presidência, coordenação e conselhos, são, em sua maioria, ocupados por empresários, que acabam por disseminar suas ideologias e valores, cada vez mais coesos e alinhados entre si, no âmbito das políticas educacionais, assim, a sociedade passa a seguir, em grande medida, as ideias neoliberais, que auxiliam na manutenção do capitalismo. Nesse sentido, para Freitas (2018), a reforma empresarial na educação, a distancia do Estado por ser vista como um serviço e não como um direito, o que acaba por justificar sua privatização.

Para este mesmo autor (Freitas, 2018), o motor da reforma educacional encontra-se localizado nos organismos de financiamento internacional, como OCDE e Banco Mundial. Nesse contexto, a educação se desprende dos vínculos sociais, como já destacado nas discussões de Boron et al. (1999) e passa a alinhar a escola “às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais” (Freitas, 2018, p. 29).

A primeira sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio no Brasil surgiu a partir de 1991, sendo denominada como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com foco em turmas de 5º e 9º ano (à época, 4ª e 8ª série). O SAEB, coordenado pelo INEP, considera em sua composição, o desempenho escolar dos educandos, por meio de testes padronizados, além do levantamento de dados dos alunos, professores e diretores, bem como de características físicas e estruturais das escolas, mediante aplicação de questionários.

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenho, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (Souza; Oliveira, 2003, p. 881).

A partir de 1995, toda a rede nacional aderiu ao SAEB, o que lhe fortaleceu enquanto sistema de avaliação em larga escala, pois, ainda que a participação não fosse obrigatória, a não participação acarretaria aos municípios prejuízos quanto ao apoio financeiro e técnico, ou seja, configurava-se como uma espécie de obrigatoriedade camuflada, visto que, nenhuma instituição de ensino deseja ter prejuízos, principalmente, diante das dificuldades financeiras

sofridas pela educação do país. Podemos, desse modo, visualizar mais uma ação da maquinaria dos números no contexto da educação, uma vez que, a busca por resultados considerados satisfatórios vem regulando a política das escolas sem que elas possam se impor a eles sem serem penalizadas e acabarem por ter a qualidade ofertada por elas cada vez mais comprometida. Ou seja, é a maquinaria de poder exercida sobre as escolas, fabricando, sutilmente, corpos submissos e dóceis.

Ainda no ano de 1995, o SAEB passou a incluir também alunos do ensino médio, além de expandir a avaliação para as escolas privadas. Dentre as mudanças ocorridas, destaca-se, no ano de 2005, a incorporação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, juntamente a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) ao SAEB. Como ponto divergente entre as duas, destaca-se o tipo de avaliação censitária da Prova Brasil - quando todos os alunos das séries avaliadas realizam a prova – e a avaliação amostral da segunda – quando as provas são realizadas por apenas alguns alunos das séries.

Diante dessa reformulação, informações quanto ao desempenho dos municípios e escolas na Prova Brasil, o que não acontecia anteriormente, passaram a ser divulgadas, para além do que já era produzido pelo SAEB quanto aos resultados do Brasil, unidades federativas e regiões do país. Nesse sentido, apesar de sua proposta não apresentar a comparação entre as escolas como uma de suas proposições, o SAEB “tem permitido a comparação e classificação das mesmas, estimulando a competição entre elas no sentido de galgarem melhores postos no *ranking*.” (Souza; Oliveira, 2003, p. 881).

A partir da então Prova Brasil, no ano de 2007, foi instituído pelo governo federal, o IDEB. Já no ano de 2018, mais mudanças foram divulgadas pelo MEC: a partir de 2019, a Prova Brasil, a Anresc e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, passariam a ser chamadas apenas de SAEB. Ainda em 2019, foram introduzidas questões de ciências humanas e ciências da natureza para as turmas de 9º ano, bem como a inserção da educação infantil nas avaliações. O teste piloto para esta etapa do ensino foi realizado ainda no ano de 2019, mas a primeira aplicação, de fato, aconteceu em 2021.

Outrossim, em 2021, foi instituído o Novo SAEB, com significativas modificações, a começar pela frequência de aplicação das provas, que de bianual passa a ser anual em todas as áreas do conhecimento, para as séries a partir do 2º ano do ensino fundamental, além do seu formato digital com provas adaptativas. O objetivo com a redução da frequência das aplicações é o levantamento de informações mais precisas e ágeis acerca das escolas, para que intervenções pedagógicas sejam realizadas em um menor espaço de tempo.

Destaca-se entre as mudanças do período, a inserção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>27</sup> seriado, onde os alunos que realizarem os testes nos três anos do ensino médio, poderão utilizar o acúmulo das três notas para acessarem o ensino superior, sem que necessitem prestar o ENEM tradicional, não significando, porém, que este será extinto. Vale salientar que tais alterações acontecerão de forma gradativa até o ano de 2026.

Santos (2015, p.108) destacou o seguinte: “Não causa espanto a ênfase e o valor que Taylor atribuía à hierarquia, à disciplina e ao controle como fatores essenciais à manutenção da ordem na fábrica e na produção”. Logo, vemos essas três características, valorizadas por Taylor, de forma muito presente nas avaliações. Os conteúdos cobrados já são definidos pelo Ministério da Educação, as normas, juntamente com o controle exercido dentro das instituições, por meio do monitoramento do que fora ensinado e apreendido. São características do sistema taylorista que seguem fortes dentro da educação.

Bonamino e Sousa (2012) destacam três gerações da avaliação em larga escala no Brasil. A primeira volta-se para um caráter diagnóstico da educação ofertada no país; a segunda, para além da divulgação, prevê um retorno dos resultados para a escola, no sentido de que ela trace estratégias diante dos resultados obtidos nos índices. Aqui, as consequências não são materiais, mas simbólicas, tendo em vista que os resultados serão conhecidos – e questionados – tanto pelos pais, quanto pela sociedade. Na terceira geração, as avaliações parametrizam políticas de forte responsabilização (*high stakes*), atribuindo punição ou recompensa mediante os resultados alcançados.

Podemos perceber que as avaliações operam com grande vigor dentro do campo educacional e, conseqüentemente, dentro da sociedade, no sentido de mensurarem os resultados, tanto daquilo que fora trabalhado pelas instituições, como do que fora “retido” pelos alunos, bem como, dispõem da capacidade de projetar o que será ofertado no tocante aos conteúdos e à implementação de políticas nas escolas. Ou seja, controlam toda uma dinâmica educacional, assim, os sujeitos escolares acabam que submetendo-se as mesmas, desenvolvendo as mais diversas estratégias no intuito de alcançar os resultados considerados satisfatórios. São as engrenagens da sociedade máquina operando para o fortalecimento, enriquecimento e, logo, o não questionamento do Estado moderno. Dametto e Esquinsani (2015) atestam que:

---

<sup>27</sup> O ENEM avalia o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, sendo também um exame de admissão para o ensino superior.

As avaliações educacionais em larga escala possuem um viés performático de organização e interpretação de seus dados, sendo a redução de toda uma realidade complexa a um índice numérico, a expressão máxima desta opção. Embora a formação de rankings não seja assumida como objetivo último dessas avaliações, as comparações inevitavelmente ocorrem, estabelecendo um estado explícito ou implícito de concorrência e algumas de suas posturas peculiares, como, por exemplo, o uso de subterfúgios para a conquista de um melhor posicionamento nas tabelas comparativas, bem como a desistência frente a uma atestada, e então inegável, inferioridade (Dametto e Esquinsani, 2015, p. 620).

Esse ranqueamento das escolas vem provocando uma busca incansável, onde os profissionais passam a trabalhar em torno de atender as expectativas colocadas sobre eles a partir das avaliações. Inclusive, em alguns casos, encontrando formas de burlar a somatória dos índices. Soares e Xavier (2013), fazendo uma análise crítica acerca do IDEB<sup>28</sup>, destacam algumas de suas fragilidades - o que contribui com esse tipo de ação – sendo elas:

- a) Só alunos presentes ao teste são considerados;
- b) Proficiência em matemática tem mais peso do que proficiência em leitura;
- c) Assume substituições questionáveis entre os diferentes componentes;
- d) Não se pode usar a metáfora da nota escolar para analisar o IDEB;
- e) Naturaliza baixos desempenhos de muitos alunos;
- f) O IDEB é muito correlacionado com o nível socioeconômico da escola;
- g) Algumas limitações:
  - Não considera aspecto que tem impactos sobre a qualidade, como valorização dos profissionais e infraestrutura, apenas a assimilação por parte dos alunos acerca das informações fornecidas pelo sistema educacional;
  - O IDEB apenas apresenta o indicador, não apresenta com precisão o que precisa ser melhorado;
  - Apresenta poucas informações acerca dos significados daqueles números para o corpo escolar e sociedade em geral;
  - Dado o não esclarecimento do índice, o diagnóstico para a proposição de políticas fica comprometido.

As informações acima mencionadas são relevantes para um melhor conhecimento acerca do funcionamento/metodologia do índice. Infelizmente, pelo limitado espaço, não adentraremos em todos os pontos, mas vale reforçar acerca da primeira fragilidade levantada, que diz respeito a aceitação de apenas 50% dos alunos no ato de realização das provas, assim,

---

<sup>28</sup> Este índice será melhor detalhado no capítulo seguinte.

as escolas, sem prejuízo, podem escolher seus “melhores alunos” para se fazerem presentes no dia da aplicação dos testes, o que reforça questões outras, como a desigualdade, exclusão e segregação, com a estratégia de “fortalecer os mais fortes”.

Dametto e Esquinsani (2015, p.623) destacam que “[...] o ranqueamento expõe de modo acentuado os maiores e os menores, bem como os melhores e os piores, os “modelos” e os “párias”. Visto por essa ótica, ninguém deseja ser taxado de pior ou inferior, especialmente, quando essa taxação vem acompanhada por punições. Tal discussão remete ao que Diane Ravitch (2011, p.128) já trazia quanto a intensiva preparação para as avaliações do Programa “Nenhuma Criança Fica para Trás” (NCLB)<sup>29</sup>, destacando que “os escores nos testes se tornaram uma obsessão”, fazendo do treino repetitivo, uma parte da rotina diária.

Retornamos a mais um dos apontamentos feitos por Soares e Xavier (2013) quanto as fragilidades do IDEB, que é a não utilização da metáfora da nota escolar para analisar o índice. À vista disso, o que fora trabalhado durante o ano todo em sala de aula, discussões sobre história, ciências, geografia, artes e tantas outras, ficam “engavetadas”, mesmo que os alunos apresentem excelentes notas; isso não contará para a somatória citada acima.

Partindo dos apontamentos já realizados quanto à “aparente” incontestabilidade dos números, os sujeitos escolares se sentem pressionados a atingir um bom indicador, pois ele é tido como verdade dentro da sociedade, em outros dizeres, se apresentam bons índices, é sinal que as instituições dispõem de boa qualidade. Neste caso, os índices podem ser considerados como dispositivos responsáveis por relações de poder, que geram saberes, tidos como o regime de verdade de uma época, conforme nos possibilita pensar Foucault.

O saber, da forma como é produzido nas avaliações, é um saber direcionado a certos interesses, tendo em vista que, mesmo que o estudante disponha de conhecimentos relacionados a outras disciplinas que não as cobradas nos testes e, mesmo que ele apresente outros conhecimentos, mesmo que referentes à Língua Portuguesa e Matemática, mas se não forem aqueles exigidos nas avaliações, não servirão, tampouco serão considerados para a contabilização dos indicadores, como já fora mencionado. Como bem destaca Foucault (2021, p.28): “Não há saber neutro. Todo saber é político.”

Quando esses saberes - direcionados à certos interesses – não são alcançados e, conseqüentemente, reproduzidos por meio das avaliações, os profissionais da educação são responsabilizados. É o professor que não leciona bem, o gestor que não gere bem, a coordenação

---

<sup>29</sup> Em inglês: No Child Left Behind. Este programa utilizava a proficiência nos testes padronizados, como a principal maneira de medir a qualidade escolar.

pedagógica que não acompanhou o processo de ensino-aprendizagem como devia e assim por diante. Freitas (2018), destaca:

[...] os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores (Freitas, 2018, p. 80).

Essa competitividade alimenta o sistema neoliberal. Os trabalhadores (no caso, os da educação), passam a competir, em uma corrida incessante pelos bons resultados, chegando a executar funções que, muitas vezes não são suas, mas do Estado, todavia, por desejarem/precisarem tanto atingir seu alvo, acabam que as executando, de forma consciente ou não. Dardot e Laval (2016) atestam que o neoliberalismo vai além da esfera mercantil e financeira, ele atravessa os limites do mercado, acabando por produzir uma subjetividade “contábil”. Nesse sentido, ele já tem atingido a subjetividade dos sujeitos escolares, fazendo com toda essa concorrência seja vista como natural dentro instituições de ensino e até mesmo dentro da sociedade como um todo. Isso ocorre devido as relações de poder que são pulverizadas dentro da sociedade, adestrando os sujeitos, gerindo sua vida, desde seus pensamentos até suas ações.

Diante dos apontamentos realizados, compreendemos que a busca por resultados é inerente à lógica neoliberal, que possibilita a sustentação do Estado moderno. Concorrência, competitividade, eficiência e eficácia são princípios fundamentais nesse sistema e, para atingir seus objetivos – o principal deles é o fortalecimento do mercado – o controle dos resultados, obtidos através das avaliações externas, vem se fortalecendo dentro da sociedade. É sobre isso que trataremos a seguir.

### **3.3 O controle dos resultados**

As avaliações externas, além de outras coisas, têm o propósito de regular as políticas educacionais, uma vez que, existem normas que precisam ser seguidas legalmente, no tocante à educação como, por exemplo, do sétimo princípio do artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que garante um padrão mínimo de qualidade educacional. Ou seja, a política precisa ser implementada no sentido da garantia do direito constitucional, mas necessita também ser regulada para que seja identificado se ela vem, efetivamente, cumprindo o propósito para que fora direcionada.

Dardot e Laval (2016, p.114-115) destacam que a política “reguladora” possui como “função “regular” as estruturas existentes de maneira a fazê-las evoluir no sentido da ordem da concorrência ou garantir sua conformidade a essa ordem contra qualquer desvio.” Ainda completam dizendo que ela – a política reguladora – tem por função “afastar todos os obstáculos ao livre jogo do mercado por intermédio do exercício de uma verdadeira política dos mercados [...]”. A regulação, nesse sentido, além de monitorar aquilo que está sendo realizado, ainda busca retirar os ditos “entraves” que impedem o alcance do objetivo proposto.

Mesmo com o discurso de formulação e monitoramento de políticas públicas, as avaliações externas acabam manipulando o trabalho das escolas, fazendo com que os profissionais se esforcem ao máximo para atingir os indicadores numéricos, seguindo aquilo que é cobrado pelo Ministério da Educação. Os docentes, assim como os demais profissionais da escola, têm uma autonomia limitada, pois seguem o que lhes fora colocado como necessário. Levando em consideração as disciplinas cobradas nos testes padronizados, o exercício também se torna fragmentado, haja vista que, no lugar de trabalhar todas as disciplinas da grade, prioriza-se apenas duas (língua portuguesa e matemática). Ravitch (2011, p. 129), nesse sentido, alerta: “a falta de atenção à história, ciências e artes diminui a qualidade da educação, a qualidade da vida das crianças, a qualidade da vida diária na escola e até mesmo a performance nos testes”, o que afetará, por conseguinte, a qualidade da vida em sociedade e no próprio sentido do coletivo.

Essa mesma autora (Ravitch, 2011, p. 31-32), explanando acerca da implementação do NCLB, do governo de George W. Bush, nos Estados Unidos, destaca que viu sua esperança em uma educação melhor transformar-se em “uma estratégia de mensuração que não tinha visão educacional subjacente alguma”. Os programas operados no Brasil, assemelham-se a este, pois a qualidade educacional passa a ser mensurada a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas. Ou seja, o Brasil tem por modelo um programa em que sua própria genitora e aplicadora diz haver dado errado. Esquinsani (2010, p. 135), já afirma: “As avaliações em larga escala prosperam como discurso e prática agregada ao controle de mercado (oferta/procura; cliente/serviço; custo/benefício...) [...]”.

As intenções dessas estratégias de ação e controle por parte do Estado, deixam a desejar quanto à sua intencionalidade, pois enquanto afirmam, como no caso do IDEB, que pretendem agir quanto à formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional do país, apresentam fortes características regulatórias, de controle dos resultados, no sentido de conhecer para governar, conforme os interesses de uma lógica neoliberal.

O controle de resultados é oportunizado por intermédio das estatísticas, uma ferramenta utilizada para conhecer e governar os indivíduos. É, exatamente, uma espécie de vigilância exercida sobre os corpos. Uma maneira de manter a sociedade dentro dos padrões exigidos, de marchar em busca do comum à máquina, de fazer a engrenagem girar para os efeitos deste Estado. Dessa forma, conseguimos relacionar o controle de resultados com o Poder disciplinar, desenvolvido e defendido por Foucault (2014).

Foucault utilizou esse conceito, voltando-o para os indivíduos, pois, para ele, estes são uma produção desse tipo de poder – o disciplinar -, uma vez que é a disciplina quem molda os sujeitos. Assim, “[...] a disciplina “fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 2014, p.167). Este destaca que esse tipo de poder não é “triunfante”, é mais modesto, calculado, embora, permanente. O seu controle sobre os corpos se dá continuamente, de forma organizada, planejada, obstinada, de modo a otimizar sua produção, sua utilidade. Foucault (2014), nesse sentido, destaca que, para o êxito deste poder, se faz necessário considerar três instrumentos, sendo eles: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação desses dois em um instrumento que é o exame.

O olhar hierárquico, ou vigilância hierárquica consiste em “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplica” (Foucault, 2014, p.168). Desse modo, podemos associar esse olhar hierárquico aos resultados obtidos por meio das avaliações, visto que “as estatísticas se tornam indispensáveis para um bom governo” (Traversini; Bello, 2009, p.142). Elas são subsídio para o agir do Estado, é a partir delas que ele terá a dimensão exata daquilo que precisa saber para controlar, governar de forma a atender seus objetivos.

Nesse sentido, os indivíduos não “precisam” apenas ser observados, mas também julgados conforme seus “desvios”, porém, esses julgamentos são diferentes dos que acontecem nos tribunais, por exemplo. Essa distinção se dá a partir de cinco características, que formam a sanção normalizadora. A primeira torna penalizáveis mesmo os desvios mais brandos de conduta, como atrasos, desatenção, desobediência, sujeira, etc. Na segunda, a punição se efetua pelo não cumprimento das regras fixadas ao longo do tempo. A terceira característica ocorre pelo uso de exercícios como punição. O que se espera desse castigo é a remissão e o arrependimento. A quarta, tem como sistema operante a “gratificação-sanção”. Aqui, os comportamentos são qualificados a partir do bem e do mal. “A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”, a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos” (Foucault, 2014, p.178). A quinta

característica, diz respeito à classificação ou rebaixamento dos indivíduos, formando uma espécie de hierarquia, “exerce sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo [...]” (p. 179).

Podemos estabelecer um comparativo entre o julgamento acima apresentado com as três gerações da avaliação em larga escala (Bonamino; Sousa, 2012), no sentido de corrigir a postura e a conduta dos cidadãos, conforme as normas, que visam manter um determinado padrão de comportamento, gerando consequências, como a classificação entre o “bom” e o “ruim”, como também a promoção ou retenção do indivíduo, lançando sobre ele uma grande responsabilização pelos resultados alcançados.

Trazendo para um exemplo prático, podemos citar a responsabilização sobre os profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores pedagógicos etc.) no tocante ao alcance dos índices nas avaliações em larga escala, como é o exemplo do IDEB. Ravitch (2011, p. 122), discutindo sobre a reforma proposta pelo NCBL, diz ter percebido que “os incentivos e sanções não eram as alavancas adequadas para melhorar a educação; incentivos e sanções podem ser bons para empresas, para quem o lucro é prioridade absoluta, mas não são bons para escolas”.

Mas o que vemos frequentemente são políticas de responsabilização, a exemplo da *accountability*<sup>30</sup>, dentro dos sistemas de ensino. Muitos estados e municípios recorrem ao IDEB para essa prática, outros têm sistemas de avaliação próprios, mas ambos caminham na mesma direção: sancionar ou punir os profissionais pelos resultados obtidos. Ravitch (2011) também ressalta que essa grande pressão por resultados leva muitos professores e gestores a aumentarem os escores com táticas que não representam a aprendizagem, destacando ainda alguns casos de “trapaça” no sistema, que permitem aumentar os escores de maneira fraudulenta.

Schneider e Nardi (2014) tecem uma discussão muito interessante quando destacam:

Ainda que, em termos legais, e consoante anunciam os documentos a que nos referimos [PDE/2007, Decreto 6094/2007], a melhoria educacional implique conjugação de esforços de todos os entes federados, o que vimos observando é que a responsabilização pelos resultados educacionais recai, de forma indelével, sobre escolas e redes públicas de ensino. Isso porque os indicadores que conformam o índice são aferidos a partir de dados dos alunos de cada

---

<sup>30</sup> Traduzindo da língua inglesa, a palavra *accountability* significa responsabilização e prestação de contas. No campo da educação, ela pode ser entendida como uma técnica de regulação educacional. Afonso (2010), afirma que as políticas de *accountability* articulam-se em três pilares, sendo eles: a avaliação, a responsabilização e a prestação de contas. Schneider e Nardi (2014, p.22) destacam que “[...]o IDEB constitui uma fase inicial de construção de um modelo de *accountability* em educação no Brasil.”

escola, cabendo a esta última, enquanto "espaço de produção desses dados", responder pelos resultados alcançados (Schneider e Naedi, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, vendo o elevado peso lançado sobre as escolas, compreendemos de forma mais clara um dos maiores motivos pelos quais a busca por resultados satisfatórios no que se refere aos índices por parte de tais instituições é tão veemente. O Estado faz suas exigências, as quais são cada vez maiores, visando encaminhar a sociedade para uma mesma direção (o fortalecimento do mercado), porém, as condições dispostas para que seja efetivado um trabalho de qualidade, não são suficientes.

A prática do controle dos resultados converge com a arte de punir, no regime do poder disciplinar, pois ela visa “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípios de uma regra a seguir” (Foucault, 2014, p.179). O que permite o julgamento por parte do poder disciplinar é a norma voltada para um padrão de comportamento específico.

O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação standardizada e a criação das escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais. [...] Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (Foucault, 2014, p.180-181).

Correlacionando com o controle de resultados, a norma é a padronização dos testes aplicados em larga escala, com a cobrança do “básico” das “disciplinas básicas” (Freitas, 2018), o que “retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora” (Werle, 2011, p.790). A norma tende a enquadrar os indivíduos, fazendo com que todos caminhem em um mesmo sentido, cumprindo o efeito da produção de fábrica, mediada pelas máquinas.

O último e não menos importante instrumento voltado para o êxito do poder disciplinar é o exame, que combina as duas técnicas descritas acima. Ele “supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa formação de poder” (Foucault, 2014, p.183). O saber construído por meio do exame, só se dá pelo poder que permite que isso aconteça.

O poder disciplinar, por ser sutil, não evidencia a si, mas aqueles sobre quem é exercido. Ele observa, mas não é observado. Ele é aplicado, no sentido de se manter uma visão/controlar sobre o seu objeto, identificando se este está dentro das normas ou não. Além disso,

O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância os situa igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é construído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. (Foucault, 2014, p.185).

O exame pode ser comparado as avaliações do SAEB, visto que os resultados desse levantamento, além de permitirem o acompanhamento da evolução dos alunos e fatores os quais implicam na qualidade do ensino, possibilitam “a definição de ações voltadas à correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelos diferentes sistemas de ensino existentes no Brasil” (Chirinéa; Brandão, 2015, p.470). Tanto o exame, enquanto instrumento do poder disciplinar, quanto o exame aplicado pelos sistemas de avaliação da educação, articulam dados no sentido de obter informações documentadas e organizadas acerca dos sujeitos os quais são avaliados. Os resultados levantados, são publicizados e utilizados como uma forma de controle e subsídio para o planejamento e implantação de novas políticas educacionais, gerando práticas sociais de sustentação do modelo econômico vigente, que atende aos ditames da modernidade.

O poder disciplinar, como já fora mencionado, age na individualidade do sujeito, moldando cada um, de forma particular, isso lembra também o taylorismo, que trabalhava o cidadão na sua subjetividade. Nessa perspectiva, ele já se constrói seguindo as normas estabelecidas. Quando esse poder é exercido individualmente, um a um, ao final, se terá um grupo de sujeitos moldados para seguir uma mesma lógica, haja vista que “[...] o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade, mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. (Foucault, 2014, p.189). A disciplina auxilia nas engrenagens que põem toda uma maquinaria para funcionar.

Mediante as características apontadas acerca do controle de resultados, visualizamos que ele serve a interesses voltados para um caminho, que está entre a educação, a escola e o mercado, assim, precisamos identificar, quem vem ditando as regras no meio educacional.

### **3.4 Educação, Escola e Mercado: quem dita as regras?**

Diante das discussões anteriormente realizadas, podemos concluir que as reformas impulsionadas pelos organismos internacionais, nos anos 1990, seguiram uma lógica neoliberal, com a promessa de prover a qualidade educacional (Freitas, 2018; Boron, 1999).

Dourado e Oliveira (2009) afirmam que, para adentrarmos no conceito de “qualidade”, primeiro precisamos definir o que é compreendido por educação. Para eles, “educação é entendida como um elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações” (Dourado; Oliveira, 2009, p.203), enquanto a escola produz e dissemina, de modo sistematizado os saberes construídos historicamente pela sociedade.

Esses mesmos autores, destacam que, apesar de a garantia da qualidade ter sido um compromisso assumido pelo Brasil e por outros países, a temática “qualidade” não está presente em programas, projetos e ações governamentais. Dentro da discussão, eles destacam que, diante dos seus estudos,

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (Dourado; Oliveira, 2009, p.205).

Existem ainda aspectos objetivos que produzem as condições de qualidade de uma escola, sendo eles: “condições objetivas e subjetivas da organização e gestão escolar e da avaliação de qualidade da educação, por meio de processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, conseqüentemente, do rendimento escolar dos estudantes” (Dourado; Oliveira, 2009, p.206). Aliados a tais perspectivas estão: características da gestão financeira, administrativa e pedagógica; os valores que evidenciam a natureza do trabalho escolar, como também, a concepção dos agentes escolares e da comunidade, no tocante ao papel da escola e o trabalho que ela desenvolve.

Mesmo diante de tais afirmações, fruto de pesquisas cuidadosamente desenvolvidas por esses autores, o discurso tido como verdadeiro na atualidade é o de que o IDEB, por intermédio dos números produzidos a partir dos resultados dos testes padronizados e do fluxo escolar, consegue representar a qualidade da educação brasileira. De certo, a mensuração é necessária para que se possa melhor compreender informações importantes da sociedade. No caso do IDEB, pactuamos com a afirmativa de Traversini e Bello (2009, p.142), quando visualizam “a

estatística como tecnologia de governo para gerir o coletivo da vida”. Os dados estatísticos desse índice são fulcrais para a ação do governo. Porém, fica o questionamento se tais informações conseguem, realmente, representar a qualidade, quando voltada para o que definem Dourado e Oliveira (2009).

Os saberes disseminados pela escola são regulados e controlados por via desse índice, que dominam a ação escolar como um todo, de modo a garantir que os sujeitos sejam moldados conforme os padrões vigentes. Como bem afirma Foucault (2021, p. 257), o indivíduo “é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças.” Assim, o sujeito não nasce formado/acabado, ele vai se construindo por meio das relações, dos processos os quais vivencia.

Nesse sentido, Freitas (2018) aponta alguns dispositivos capazes de controlar a ação pedagógica das escolas, que são: a BNCC, a avaliação censitária (o SAEB), a BNC-Formação, como forma de controle de agências formadoras do magistério, bem como material didático e plataformas de aprendizagem interativas, como meio de organização da formação. Tais instrumentos são responsáveis por fazer com que os conteúdos desejados sejam aplicados dentro das instituições de ensino e, posteriormente, cobrados em uma avaliação, como uma forma de prestar contas do que fora executado. Esse mesmo autor afirma que o setor empresarial, amparado pela mídia, por meio da construção de um bloco de alianças, pressiona as políticas públicas no sentido de fixar sua própria hegemonização como teoria pedagógica. Diante de tais práticas, o mercado vai tomando um significativo espaço dentro da educação, implantando, sutilmente, sua lógica.

Essa hegemonia visa atender aos interesses do capital, com a arrecadação das indústrias e empresas de consultoria educacional, que não enxerga o sujeito de outra forma, senão como uma mão de obra que precisa ser qualificada – e bem aproveitada – para atender aos interesses do mercado. Tais práticas, altamente controladas e controladoras, retornam, segundo Freitas (2018) ao tecnicismo, o qual define tudo o que educadores e educandos devem realizar, como e quando será executado, ou seja, é o controle total sobre a ação pedagógica e consequentemente, sobre a educação.

Para o autor mencionado acima, o tecnicismo contribui com práticas as quais levam a uma concepção de escola baseada em um “livre mercado competitivo”, que defende que o aumento de salário deve ser concedido para o trabalhador cujos resultados se apresentem melhores ou seja, esse precisa trabalhar mais, de maneira mais eficaz. Nesse sentido, “o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia” (Freitas, 2018, p.109).

Tais apontamentos nos remetem também ao taylorismo, por suas características voltadas para o controle, disciplina e máximo aproveitamento da mão de obra.

Mediante o exposto, dirigimo-nos a Dardot e Laval (2016, p.89-90), os quais afirmam: “[...] a agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável baseada numa concorrência generalizada e sem trégua”. Tal colocação nos leva a pensar no quanto o neoliberalismo atravessa a sociedade de uma maneira que transcende o campo da economia. Todos os setores são moldados para adaptarem-se aos preceitos neoliberais, de forma consciente ou não.

O poder que emana do mercado constrói saberes voltados para o fortalecimento do sistema neoliberal. Saberes direcionados e organizados, de modo que movem toda uma maquinaria no sentido da busca por resultados que sejam satisfatórios dentro daquilo que é considerado nas avaliações externas, utilizadas como uma ferramenta de controle. Nesse sentido, a qualidade colocada nos dispositivos legais e perseguida pelas políticas públicas educacionais, para Chirinéa e Brandão (2015, p.464), “está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos.” O indivíduo é “treinado”, avaliado e depois remoldado, de acordo com os resultados obtidos através do seu desempenho. Não é algo apenas voltado para o cumprimento da função social da escola, emancipação dos sujeitos, formação integral do cidadão, mas o maior esforço é direcionado para o preparo do indivíduo para o cumprimento das funções do mercado. O controle é realizado no sentido de ofertar uma qualidade voltada para a manutenção de um sistema capitalista<sup>31</sup>.

Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016) afirmam:

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo, autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói o seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo* (Dardot e Laval, 2016, p 140, grifos do autor).

O sujeito, nesse sentido, tem a sua essência moldada, não apenas algumas atitudes isoladas. Ele é educado, preparado e construído para agir como um “sujeito econômico”. Então, tornar-se adaptável as mudanças, que são tão corriqueiras dentro da sociedade, diante da produtividade e desenvolvimento tecnológico, dentro dessa lógica, é necessário.

---

<sup>31</sup> Capitalismo é um sistema econômico que tem como principal objetivo a obtenção de lucros e predomínio da propriedade privada.

O cerne da escola, o que realmente faz movimentar as engrenagens educacionais é a formação voltada para o mercado de trabalho. A qualidade pretendida não vem seguindo a concepção defendida anteriormente, a qual envolve importantes dimensões intra e extraescolares. Inserir os valores da empresa privada no âmbito educacional corrobora com algo preocupante, especialmente para as classes menos favorecidas economicamente: a privatização, que segundo Freitas (2018), está no centro da concepção da reforma educacional. Corroborando com tal afirmação, este mesmo autor, destaca:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final desse movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p.41-42).

Da forma que as ações vêm sendo operadas dentro da escola e reverberadas para o meio social, com a limitação de informações, de conteúdos, a hierarquização de algumas disciplinas a partir de seus conteúdos básicos e a desimportância de outras as quais contribuem com o pensamento e a reflexão, como filosofia, sociologia, etc.; com a negação e falta de incentivo à ciência e aos estudantes, tudo caminha para uma exclusão ainda maior dos estudantes mais pobres do acesso ao conhecimento. Os melhores empregos, aqueles que exigem mais habilidades cognitivas e que, conseqüentemente, pagam melhor, ficam reservados para uma elite, um grupo que tem o privilégio de estudar nas melhores escolas, com as condições mais propícias para aprendizagem.

As escolas particulares trabalham no sentido de formar seus estudantes para o ensino superior (para as universidades públicas, diga-se de passagem), enquanto as públicas, sequestradas pelo empresariado (Freitas, 2018), ensinam para o que já fora aqui colocado: formar sujeitos aptos a servir ao mercado.

A concepção de sociedade concebida pelo neoliberalismo, segundo Freitas (2018) é a própria organização empresarial, o que oxida a escola enquanto organização social, alterando tanto a concepção de educação quanto de política educacional. Ou seja, o centro das políticas é a organização empresarial. É tão verdade, que o financiamento das reformas do Estado brasileiro foi, em grande medida, realizado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo.

Diante dos apontamentos realizados nesse capítulo, pudemos identificar o quanto a escola e seus sujeitos vem sendo pressionados a obter bons índices nas avaliações, seguindo um sistema baseado na concorrência, no controle e na disciplina. Posteriormente, verificamos que os resultados têm sido não apenas levantados, mas controlados, visando o adestramento dos corpos. Nesse sentido, o controle dos resultados apresenta também características que se correlacionam com o poder disciplinar (Foucault, 2014).

Todas essas questões implicam diretamente no funcionamento da escola pública que vislumbramos, principalmente por duas questões que aqui vemos como fulcrais. Primeiro, a dificuldade em desenvolver práticas democráticas nas escolas, visto que o controle apresenta como consequência, justamente, a retirada da autonomia dos profissionais, regulando se aquilo que fora imposto, de tal modo, foi aplicado. Outra consequência latente é a inserção do setor privado dentro das escolas públicas, implantando cada vez mais práticas voltadas para fomentar o mercado e não para o cumprimento da função social da escola. Tudo isso gera uma sociedade cada vez mais desigual e, a escola, por sua vez, reproduz tais práticas.

Compreender o funcionamento de toda essa maquinaria se faz relevante, porque, dentro das oportunidades que nos são concebidas, temos maiores chances de lutar contra as consequências acima citadas, bem como outras, as quais aqui não foram destacadas, mas que, da mesma forma, colocam em risco a educação a qual almejamos. Ao Conhecer o mover das engrenagens, temos a possibilidade de pensar caminhos que levem a novas formas de operação desta maquinaria.

Observamos também que, quem vem ditando as regras seguidas pela escola e disseminadas por meio da educação na sociedade é o modelo de mercado, impulsionado pelas políticas de cunho neoliberal, como as próprias avaliações externas, a partir da discursivação que o MEC faz a respeito do IDEB.

Mediante o exposto, concluímos que a maquinaria dos números exerce um poder fulcral quanto ao estímulo, tanto da busca por resultados, como do controle dos mesmos. Os índices precisam ser atingidos como uma forma de prestação de contas acerca do que tem sido ensinado e do que tem sido aprendido. Além disso, identificamos, por meio das discussões, que toda essa busca incessante pelos resultados tidos como satisfatórios é resultante de uma educação comandada pelas regras do mercado, o que tem interditado todas as outras discursivações possíveis sobre a escola e sua qualidade educacional.

#### **4 AS RELAÇÕES DE PODER NOS DISCURSOS DO IDEB: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A “PRODUÇÃO” DE RESULTADOS**

O direito à educação de qualidade é garantido por lei em diferentes legislações que regem a sociedade brasileira, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) até outros dispositivos voltados exclusivamente para a esfera educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Planos Estaduais de Educação e outros.

A Constituição Federal serve como base para todas as demais normativas, ou seja, todas elas precisam estar alinhadas aos seus princípios. No tocante ao objeto da qualidade da educação, o documento constitucional traz em seu capítulo III, seção I, diretrizes voltadas estritamente para a educação, que é, justamente a peça analisada neste capítulo. Outro documento vital neste sentido é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9694/96 (Brasil, 1996), responsável pela regulamentação do sistema educacional público e privado, que abrange desde a educação básica até o ensino superior. Esta lei se configura como a mais relevante no que se refere à educação do país.

Ademais, tem-se ainda o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (Brasil, 2014), instituído pela lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, em que se estabelecem diretrizes e metas estratégicas para a política educacional do país, no período de 2014 a 2024. Aborda questões como a erradicação do analfabetismo, superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, entre outras questões relevantes nesse contexto. Sua meta 7, que gira em torno do fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, também é analisada nesse capítulo.

O Plano Estadual de Educação do RN – 2015-2025 (Rio Grande do Norte, 2015), aprovado mediante a lei nº. 10.049 de 27 de janeiro de 2015, prevê a garantia de uma educação básica de qualidade no âmbito do estado. A análise aqui realizada refere-se à Dimensão 3, que trata da “Qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar” (Plano Estadual de Educação do RN, 2015-2025), seguida por três metas e suas respectivas estratégias.

O texto denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, de autoria de Reynaldo Fernandes (2007), é fundamentalmente importante neste contexto de escrita, pois coloca em discussão a proposta de criação IDEB, apontando aspectos considerados relevantes para o cálculo do indicador. Nesse sentido, buscamos realizar uma compreensão mais apurada do referido índice, evidenciando como sua maquinaria vem influenciando na busca por

resultados que representam a qualidade educacional. Além disso, analisamos neste capítulo o Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, buscando identificar a concepção de qualidade presente nele.

Todos os dispositivos normativos analisados, neste capítulo, são atravessados por relações de poder, produtoras de saber. Para Veiga Neto (2007, p. 117), Foucault evidencia que “os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem.” Assim, o saber constitui e é constituído pelo poder. O alvo desse poder são os corpos, portanto, os dispositivos oficiais acima citados, tanto são afetados por relações de poder, como afetam todo o tecido social em que se instalam. É exatamente nesse contexto em que se localiza a contraposição entre violência e poder, em Foucault, porque, enquanto o primeiro age apenas sobre um corpo, submetendo-o e destruindo-o, o segundo é uma “ação sobre as ações”, ou seja, todos agem no interior das relações de poder, pois ele não emana de um centro, como o Estado, por exemplo, mas se pulveriza por todo o tecido social (Veiga Neto, 2007).

Foucault (2021) destaca que se deve considerar o poder “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault, 2021, p. 45). Ele transpassa o tecido social, produzindo prazeres, saberes e discurso. Assim, considerando que não há saber neutro, como destaca o próprio autor, todos estes documentos foram produzidos por meio de relações de poder, os quais são frutos de um regime de verdade e constroem vontade de saber. E, levando em consideração que o espaço de exercício do poder é também um lugar de formação de saber, assim como, “todo saber assegura o exercício de um poder” (ibidem), os dispositivos aqui trabalhados, agem de forma relacional, pulverizando poderes, gerando saberes e, também recebendo, sendo afetados, ou seja, correspondendo a uma vontade de poder.

Isso posto, este capítulo está composto pela subseção seguinte denominada de “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”, que trabalha, prioritariamente o texto de autoria de Fernandes (2007), o qual traz a proposta de criação IDEB, seguido dos “Apontamentos do Decreto de Instituição do IDEB”, que enfoca o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

A segunda subseção elege como título “Concepção de qualidade da educação segundo dispositivos oficiais e legais”, nela discutiremos a concepção de qualidade da educação segundo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no que tange a seção I, da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1993), Plano Nacional de Educação – PNE

(Brasil, 2014), em sua meta 7 e o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2015-2025) em sua dimensão 2.

A terceira e última subseção aborda a “Materialização do discurso do IDEB nas escolas por meio do fluxo e da proficiência”, em que buscamos compreender como o discurso do IDEB vem se materializando no tocante à busca por resultados satisfatórios, considerando o fluxo e a proficiência da etapa investigada.

#### **4.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**

Foi regulamentado no ano de 2007, por meio do Decreto de nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, sob a responsabilidade do então presidente, Reynaldo Fernandes. Sua somatória combina dois indicadores, sendo eles: a) o fluxo (aprovação e permanência) e b) aprendizagem correspondente ao desempenho dos estudantes nos exames padronizados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. O surgimento do índice se deu, segundo apresentação do texto para discussão da proposta do IDEB (Fernandes, 2007)<sup>32</sup>, diante da necessidade apontada por profissionais da educação no tocante ao estabelecimento de padrões para o monitoramento do sistema de ensino no Brasil.

A combinação entre o fluxo e a aprendizagem se dá, primeiro porque um sistema educacional que reprova seus estudantes, provocando o abandono escolar antes que esses completem a educação básica não é desejável, ainda que eles atinjam bons resultados nos testes padronizados, como também não é interessante que os alunos concluam a etapa de ensino no período adequado e apresentem uma baixa aprendizagem (Fernandes, 2007). Assim, “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e ao final de tudo, aprendessem” (ibidem, p. 7).

Vale salientar que a introdução do IDEB no âmbito das políticas públicas se deu em decorrência do destaque cujas avaliações externas ganharam no contexto educacional nos últimos 30 anos, o que se insere no contexto das reformas impulsionadas pelos organismos

---

<sup>32</sup>A apresentação do referido texto foi organizada pela então Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, Orosinda Goulart.

internacionais, na década de 1990 (Sanchez, 2017), sendo estas já impulsionadas pelos efeitos dos números, os quais agem como ordenadores da “vida” dentro do Estado moderno, portanto, o IDEB pode ser considerado como um efeito de poder dentro deste Estado.

A fórmula geral do IDEB é dada por:  $IDEB_{ji} = N_{ji} \times P_{ji}$ , onde,  $i$  = ano do exame (SAEB) e do Censo Escolar;  $N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;  $P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ; (Brasil, 2019). Tomemos como exemplo uma escola com a taxa de aprovação sendo 0,6 e o desempenho 5, na escala de 0 a 10, o IDEB será 3. Ou seja:  $N(5) \times P(0,6) = IDEB 3$ .

Este índice é caracterizado por Fernandes (2007) como de fácil compreensão, simples de calcular e destaca a importância da explicitação da “taxa de troca”, ou seja, do quanto se dispõe a perder no tocante aos índices de aprovação em detrimento da pontuação média dos testes, visto que, adotar medidas que aprimorem um indicador em detrimento de outro pode ser uma tarefa complexa, pois a melhoria na aprendizagem tende a elevar a proficiência nos testes, reduzindo assim a taxa de repetência. Porém, quando se faz o oposto, adota-se medidas para a redução no padrão de reprovação e pode acontecer da proficiência média dos estudantes ser reduzida.

Fernandes (2007) aponta que as taxas de repetência mostram que existe algo errado no país, porém, estas apresentam alguma finalidade e o ideal não seria um sistema de ensino com reprovação igual a zero. Primeiro, porque ela permite ao aluno a oportunidade de se recuperar e vir a prosseguir no sistema da maneira oportuna; segundo porque estimula o educando a se empenhar mais na busca por conhecimentos e, terceiro, porque impede que aqueles alunos com conhecimentos mínimos se adiantem no sistema e acabem por, de certa forma, prejudicar os que estão devidamente habilitados para a série seguinte.

A ação das escolas, com intuito de “burlar o índice”, se destaca como uma das preocupações presentes no texto de Fernandes (2007) no tocante ao perigo representado para a aprendizagem dos alunos, pois, na medida em que se aprova sem a obtenção dos conhecimentos necessários por parte dos alunos, ocorrerá um déficit na aprendizagem, o que implicará tanto na proficiência nas avaliações externas quanto nas internas, ainda que estudos como o de Figueiredo et al. (2018), apontem: não existe relação entre o IDEB e a aprovação interna, ou seja, altos níveis de aprovação escolar não implicam em bons resultados nas avaliações externas.

Uma proposição feita pelo próprio Fernandes (2007) é de que exames como o SAEB, por exemplo, fossem aplicados a alunos de determinadas gerações no lugar de determinadas séries, pois seria uma oportunidade daqueles considerados enquanto atrasados se desenvolverem e recuperarem seu desempenho educacional, equiparando-os aos demais. Avaliações aplicadas no Brasil, como o SAEB e o ENEM, baseiam-se na série, com exceção do PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>33</sup>, aplicado aos alunos na faixa etária dos 15 anos. Todavia, a amostra levantada não é aplicável as escolas e redes de ensino em particular, mas são representativas para o país como um todo.

Tanto a reprovação quanto a aprovação sem o conhecimento adequado a cada série, são motivações para a evasão escolar, variável considerada na somatória do IDEB, o que implica no cálculo do índice. Com isso, muitas escolas utilizam de estratégias para burlar os dados reais, ou seja, registram formalmente os estudantes evadidos como transferidos, dessa forma, estes nomes saem da equação (Figueiredo, et al., 2018). São táticas como essas as quais corroboram com os questionamentos quanto à seguridade do índice. Um termômetro da qualidade da educação do país é necessário, mas seria o mecanismo posto no IDEB o adequado para tal? Se fatores extraescolares como o Nível Socioeconômico (NSE), influenciam na aprendizagem, como afirmam autores como Soares e Andrade (2006), por que ele também não é considerado na somatória do índice? Que saberes estão em jogo neste contexto? À qual regime de verdade se coloca esta ordem do discurso?

Para Almeida et al. (2013), mensurar a qualidade da educação considerando apenas duas variáveis (fluxo e proficiência) parece inviável, pois não é capaz de refletir a realidade das instituições, em especial, quando não se leva em conta o Nível Socioeconômico (NSE), tanto dos educandos quanto das instituições. Soares e Andrade (2006), consideraram em seu estudo, que o NSE se manifesta a partir de indicadores de renda, presença de bens de conforto doméstico na residência, bem como a ocupação e escolaridade dos pais do estudante. Estes autores corroboram com a ideia de que não se deve desconsiderar tal fator em se tratando da aprendizagem dos alunos. Eles afirmam que: “Hoje, reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno” (Soares; Andrade, 2006, p. 109). Desconsiderar o NSE dos educandos, da escola, o capital cultural de seus alunos e tantas outras

---

<sup>33</sup> Traduzindo para o português, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma rede mundial que dispõe de informações acerca do conhecimento dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se presume a conclusão da escolaridade obrigatória. Sua aplicação acontece a cada dois anos, sendo este, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

variáveis é acentuar ainda mais a escola como reprodutora das desigualdades sociais. Estes autores argumentam que se deve haver uma análise explicativa sobre o desempenho dos alunos com relação a suas diferenças socioeconômicas e culturais, visto que, em muitos dos casos, atribui-se o título de boa escola àquelas que possuem como diferenciação das demais, apenas o capital cultural de seus alunos.

Destarte, diante do atual contexto, é perceptível que, ao invés de se buscar sanar os obstáculos os quais impedem o alcance de uma educação socialmente referenciada, como a redução da pobreza, a reestruturação das escolas, melhores condições de trabalho e outros fatores que contribuem para tal, o país está mais preocupado em atingir metas numéricas, baseadas na gestão empresarial, pois esta é a relação de poder em voga, em que os saberes se movem para atender uma maquinaria de produção dos números, além de interditar e deslocarem aqueles cujos propósitos este fim. .

Ainda segundo Almeida et al. (2013), durante o período de escolarização, o valor agregado ao aluno, ou seja, o ganho de proficiência a partir da entrada na escola é em grande medida afetado pelos espaços sociais em que vive, em outros dizeres, estes têm grande influência na formação do aluno, dessa forma, o mesmo ensino pode chegar de maneiras diferentes para cada educando, a depender do seu contexto. Vale destacar que este valor agregado sofre influência também do NSE da escola, isto é, as condições da escola, de uma forma geral (estrutura física, qualificação dos profissionais, condições de trabalho) interferem positiva ou negativamente na aprendizagem dos educandos.

Estes mesmos autores destacam que,

Ao receber as metas IDEB como parâmetro de qualidade, ou melhor, como alvos a serem alcançados o gestor escolar não tem outra opção que não seja a de buscar o cumprimento destas metas independente daquilo que considere qualidade educacional ou das peculiaridades de sua escola ainda mais porque a utilização da média oculta todas as inúmeras peculiaridades de cada escola. (Almeida et al., 2013, p.96).

A qualidade está sendo relacionada com o alcance de bons indicadores, isso provoca uma grande mobilização nas escolas no sentido de “trabalhar os alunos” para que apresentem bom desempenho nos testes de larga escala, sem contar com os sistemas de responsabilização desenvolvidos por muitos estados e municípios brasileiros os quais fazem com que o professor e demais profissionais da educação se desdobrem para obter uma premiação, executando práticas que, segundo Gesqui (2016), se reduzem à realização de exames simulados e no

desenvolvimento de estratégias para manter o alunado dentro do limite de faltas permitidas para ser promovido à seguinte série.

Enquanto muitas escolas desenvolvem diversas táticas para “burlar” a maquinaria numérica, elas escondem por traz disso estruturas precárias, com professores sem qualificação necessária e em fragilizadas condições de trabalho, alunos com NSE e capital cultural extremamente baixos, com reduzido nível de aprendizagem, dentre outros fatores que impedem o avanço educacional. A partir de tais ações, transparecem dispor de boas condições educacionais, dificultando, inclusive, o desenvolvimento de políticas direcionadas ao fortalecimento dos pontos considerados frágeis no processo educacional.

Almeida et al. (2013), ainda chamam atenção para a forma como o IDEB vem sendo apresentado/divulgado para a população, visto que, para eles, a escola aparece como única responsável pelo desempenho do alunado, sem que isso tenha ligação com outros fatores, como seu entorno social, as políticas públicas às quais estão submetidos, contexto escolar, dentre outros, gerando uma espécie de desresponsabilização por parte dos dispositivos responsáveis por gerir a educação do país. Nesse sentido, a responsabilização colocada sobre as escolas quanto ao alcance dos índices, acaba por dispersá-las de responsabilidades voltadas para a promoção da cidadania e outras questões relevantes para a evolução dos educandos enquanto seres sociais. Tal discursivação, produz saberes e silencia outros, que são compreendidos como efeitos do IDEB sobre as escolas, gerando uma relação de poder dual entre o que índice se propõe enquanto fórmula e o poder que opera sobre a população escolar.

Correlacionando as ideias de Almeida et al. (2013) com estudos mais atuais, de Ribeiro de Mello e Bertagna (2020), percebe-se que, de um período para outro (2013-2020), os desfechos quanto as pesquisas que envolvem o IDEB ainda são bastante próximos, inclusive, estas últimas destacam que não basta apenas inserir as unidades e redes de ensino na disputa por bons índices, mas, é necessário se ofertar as condições adequadas, em forma de políticas públicas para que tenham a possibilidade de competir de maneira mais equilibrada com aquelas com melhores condições de desenvolvimento educacional. Ou seja, esse contexto

[...] ao invés de promover uma cooperação para que todos os estudantes brasileiros recebam educação de qualidade, independentemente de sua origem, somente se enaltece que a qualidade está presente em unidades e redes de ensino que se mostram mais eficientes dentro da lógica da competição (Ribeiro de Mello; Bertagna, 2020, p.18).

O IDEB, então, incita a formação daquilo que Foucault (2008, p. 151) chamou de *homo economicus*, ou seja, o homem da empresa e da produção, o que se soma a afirmativa de Dardot

e Laval (2016), quando destacaram: “[...] a cultura da empresa e o espírito do empreendimento podem ser aprendidos desde a escola”. Mais uma vez, é perceptível a mobilização de um saber, neste caso, o saber do empresariado na escola.

Foi possível identificar no texto analisado, o enunciado do IDEB como sendo o dispositivo ideal para mensurar a qualidade da educação do país, por incorporar à sua somatória, duas variáveis consideradas fundamentais ao desenvolvimento do estudante: o fluxo (referente a taxa de aprovação e permanência do aluno na escola) e a aprendizagem nas provas do SAEB. O seu referente corresponde à própria qualidade da educação, todavia, as variáveis que a compõem, se configuram como insuficientes para classificar uma educação como sendo de qualidade ou não, haja vista toda uma complexidade social, que demandaria a inserção de outros elementos para tal definição.

O sujeito deste enunciado é o chefe do executivo do MEC, o qual representa a proposta oficial do governo para a educação do país. O campo associado está voltado para o discurso da gestão empresarial nas políticas educacionais brasileiras. Como exemplo, tem-se a definição da meta 6,0 a ser atingida pelo IDEB brasileiro até o ano de 2021, ou seja, a mesma média dos países desenvolvidos, membros da OCDE, o que não foi possível de ser alcançado, sendo justificado pelo contexto de pandemia da covid-19. A materialidade do enunciado é o próprio texto, esclarecedor e defensor da proposta imputada no índice, escrito no ano de 2007 e que assume estatuto de verdade na constituição das políticas e metas educacionais a serem atingidas.

No que se refere as interdições, ou seja, aquilo que é excluído, interdito do discurso, identifica-se na proposta do índice a desnecessidade de variáveis que contemplem outros aspectos influenciadores da aprendizagem dos educandos, como a infraestrutura escolar, o contexto sociocultural da escola, nível socioeconômico dos estudantes e suas famílias, além de outras questões relevantes, as quais influenciam diretamente na qualidade educacional e, mais complexo ainda, gera saberes que colocam o IDEB como determinante do trabalho realizado nas escolas.

A maquinaria imbuída no índice, acaba por deslocar sentidos e desviar o cuidado de questões mais subjetivas e relevantes, como a promoção da cidadania, em detrimento do alcance de indicadores numéricos, esses camuflam as responsabilidades da escola e, muitas vezes, a realidade educacional do local/país. A cidadania que é construída já faz parte do ideário da máquina da modernidade. Ademais, as escolas, em busca dos resultados satisfatórios, acabam por executar ações fraudulentas, incapazes de representar a aprendizagem, como bem afirmou Ravitch (2011).

Partindo do princípio estabelecido por Foucault (2021): “todo saber assegura o exercício de um poder.” (Foucault, 2021, p. 28), identificamos que o poder disciplinar coloca o IDEB como algo imprescindível de ser seguido e, considerando que a não participação nas provas do SAEB ocasiona aos municípios prejuízos quanto ao apoio financeiro e técnico, o que se pode chamar de obrigatoriedade camuflada, contribui para que este índice seja tido como a vontade de verdade dentro da sociedade, gerando saberes capazes de alimentar todo um sistema capitalista, não exatamente dando as condições necessárias para que a superação das possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes das localidades as quais apresentam menores índices possam se reestabelecer quanto às suas aprendizagens. Essas, na verdade, consideram questões vistas como relevantes ao desenvolvimento do neoliberalismo, e isso induz as dinâmicas do sistema financeiro.

O filósofo Foucault (2022) afirma que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (Foucault, 2022, p. 220). Nesse sentido, a prática discursiva que coloca o IDEB como irrefutável e capaz de mensurar a qualidade educacional do país, gera saberes considerados básicos, os quais atendem a necessidades da indústria, do sistema de produção. Assim, “[...] o corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” (Foucault, 2014a, p. 152).

Nesse ensejo, faz-se necessário o aprimoramento do índice, tornando-o mais “democrático”, considerando as especificidades dos educandos e das diferentes localidades em que as escolas se inserem, capaz de contribuir com a construção de conhecimentos relevantes, bem como com uma educação de qualidade, que considere aspectos intra e extraescolares e que não leve em conta apenas o fluxo e a aprendizagem por parte dos educandos em conteúdos selecionados.

Nesse sentido, faz-se importante relatar acerca da discussão que vem acontecendo em âmbito nacional no que se refere à proposta de reformulação do IDEB, a partir do denominado Novo Ideb, empreendida pelo próprio MEC, por meio das portarias nº. 556 de 2 de outubro de 2020 e 445 de 25 de junho de 2021, justificada pela limitação do índice, especialmente, ao que é tido como essencial para se garantir aos estudantes, isso demandou sugestões de aperfeiçoamento. As duas portarias supracitadas se incumbem de instituir os Grupos de Trabalho, no caso da 556 de 2020, específico para a atualização do IDEB, enquanto a 445 de 2021, volta-se tanto para a reformulação do SAEB quanto do próprio IDEB (Silva; Oliveira, 2023).

Diante desse contexto, algumas atualizações foram sugeridas por atores e representantes da educação em nível nacional e internacional, como Ruben Klein, Chico Soares, Reynaldo

Fernandes, o instituto Interdisciplinaridade e Evidência no Debate Educacional (IEDE), Banco Mundial, entre outros. No campo da proficiência, destacam-se: a indicação das aprendizagens essenciais, que devem ser enfocadas e monitoradas; ponderação das necessidades e do contexto do estudante, visando a promoção da equidade; ajustamento desta dimensão à BNCC; inserção das áreas de ciências humanas e da natureza na prova SAEB, além da adoção dos níveis de aprendizagem e não dos índices, sendo eles: insuficiente, básico, proficiente e avançado, a depender das pontuações alcançadas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (IEDE, Portal, 2022).

Com relação as taxas de rendimento, algumas propostas giram em torno de se considerar os dados do censo escolar referentes tanto aos anos pares quanto os ímpares, visando o empenho contínuo dos profissionais; combinação da taxa de aprovação com a taxa de evasão; substituição da taxa de aprovação pela de permanência do aluno; substituição da taxa de aprovação pela de conclusão no tempo certo; taxa de permanência baseada na síntese da trajetória do aluno, mediante três níveis: sem intercorrências (o que significa, sem reprovação ou abandono), com apenas uma intercorrência e com duas ou mais intercorrências, o que ocasionaria a criação de três grupos de alunos, mediante a distribuição dentro dos níveis apresentados (IEDE, Portal, 2022).

É importante destacar que todos esses apontamentos se configuram como propostas, feitas por diferentes atores e organizações voltadas para o campo educacional e não determinações ou garantia de mudança imediata no índice. Independentemente de quais sejam as reformulações acatadas, diante das propostas apresentadas, o IDEB continuará com a forte característica de política reguladora quando considera dentro das variáveis para sua somatória as aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes, sendo a dimensão da aprendizagem ajustada à BNCC. Além disso, existe uma grande propensão ao fortalecimento das políticas de responsabilização, no sentido de que os profissionais serão ainda mais culpabilizados pelo possível insucesso cujos estudantes e cujas instituições de ensino venham a apresentar quanto aos resultados.

Para Silva e Oliveira (2023), a desigualdade claramente será acentuada com a criação dos grupos de estudantes mediante as intercorrências apresentadas por eles, pois os alunos com maior capital cultural tendem a alcançar melhores resultados em aprendizagem e, conseqüentemente, em fluxo, o que os colocará nos grupos melhores favorecidos. Dito isto, é perceptível que as propostas apresentadas por meio do Novo Ideb não apontam para uma mudança considerável no sentido da criação de uma política tida como mais democrática.

#### 4.1.1 Apontamentos do Decreto de Instituição do IDEB

Como já referido no capítulo anterior, o Movimento Todos Pela Educação surgiu no ano de 2005, sob a argumentação dos baixos índices de escolarização das camadas populares dos países periféricos; a exigência de uma formação humana que viesse a atender as necessidades do capitalismo, bem como a concepção de um Estado falho em aprovisionar as demandas educacionais.

Conforme a expansão do ensino, sua oferta foi se tornando cada vez mais precária, com isso, emergindo a necessidade de melhoria da qualidade para melhor formar os indivíduos para o mercado de trabalho. Um ensino precarizado, que resultava em evasões e déficit de aprendizagem não qualificaria o futuro profissional para o atendimento das demandas vigentes. Nesse sentido,

O Congresso Mundial de Educação Para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob coordenação da UNESCO e do Banco Mundial, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, os eventos internacionais sobre educação chancelados pelos organismos citados, podem ser tomadas como referências emblemáticas do esforço para orientar a educação das massas na contemporaneidade (Martins, 2016, p. 3).

No caso brasileiro, a condução das políticas educacionais recebe influência tanto destes organismos, como também do empresariado. Empresas como Gerdau, Grupo Itaú, organizações como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Organizações Globo, dentre algumas outras, são parceiras/investidoras de destaque no âmbito do TPE. Os apontamentos de Martins e Krawczyk (2018) destacam que, apesar de o discurso do TPE apontar para a representatividade dos diversos segmentos da sociedade quanto à suas propostas, professores e demais profissionais da educação exercem um papel de subordinação nesse sentido, haja vista, a responsabilidade destes girar em torno apenas do cumprimento das recomendações já postas, ou seja, vivem um protagonismo imaginário, são docilizados a partir do discurso produzido por um poder capaz de regular suas condutas.

Os empresários ligados ao Movimento TPE, elaboraram, então, metas voltadas para a educação, instituídas por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, intitulado de “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. O referido Plano conta com 28 diretrizes e 13 artigos, que giram em torno do alcance de uma educação de qualidade aferida por meio dos resultados do IDEB. Visa a articulação entre Municípios, Estados, Distrito Federal e União, com a participação das famílias e da comunidade, por meio da adesão voluntária dos referidos

poderes, o que simboliza o compromisso em executar integralmente, as 28 referidas diretrizes. Todos os municípios e estados brasileiros, bem como o Distrito Federal aderiram ao Plano. A partir da adesão, todos estes recebem do Ministério da Educação metas a serem atingidas.

A primeira diretriz enfoca a aprendizagem indicada a partir do alcance de resultados dos índices, assim, se estes forem considerados satisfatórios, houve aprendizagem, segundo o Plano, caso contrário, entende-se que não houve. Enfoca ainda o acompanhamento da frequência escolar e desempenho nas avaliações periódicas, bem como o combate a repetência e evasão, ou seja, fluxo e aprendizagem, as duas variáveis consideradas na somatória do IDEB. Segundo Martins (2016):

O protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação pública envolve a luta para a construção de novas subjetividades identificadas com o capital, no plano valorativo, e para a elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico (Martins, 2016, p. 3).

O perfil de trabalhador do sistema de gestão de trabalho taylorista não mais supria as demandas de uma sociedade tão dinâmica, precisando, assim, de saberes que contribuíssem com a sua performance profissional. Adquirindo tais conhecimentos a partir do sistema educacional, seria/é possível dizer que a educação cumpriu o seu papel, ou seja, é uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, Martins (2016) também afirma que a concepção de “qualidade” para o TPE se reduz apenas ao desempenho atingido pelos alunos nas provas do SAEB.

Um ponto importante a ser destacado quanto as diretrizes, diz respeito ao enfoque dado ao mérito e desempenho eficiente como requisito para a valorização dos profissionais da educação. Inclusive, a nomeação e exoneração do diretor escolar estão também condicionadas a essas duas questões, de acordo com o próprio decreto 6.094 de 2007. Nesse sentido, recorreremos ao estudo de Camini (2010, p. 548), quando analisou a política do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, chegando à conclusão de não encontrar apenas uma matriz teórica e metodológica de concepção da política do PDE/Plano de Metas Compromisso. Para esta autora, existe um entrelaçamento de concepções e práticas, tanto democráticas, quanto outras que apontam a “transposição do gerencialismo empresarial para a esfera da gestão educacional”. A partir da exigência pelos resultados, as instituições de ensino passam a buscar suporte nas consultorias e empresas, transpondo para as escolas as ideologias do setor privado. Podemos visualizar no decreto, uma perspectiva mais gerencial do que mesmo

democrática, porque por meio de suas determinações, a escola precisa assumir toda uma lógica empresarial, mas, sem esquecer de focalizar a participação. Conforme Freitas (2018):

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, produzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes (Freitas, 2018, p. 79).

Toda essa valorização ao mérito, estimula uma performatividade de fora para dentro (Ball, 2010), capaz de provocar sentimentos diversos, como culpa, inveja, vergonha e tantos outros. Quando a valorização profissional acontece de uma forma considerada saudável, ou seja, reconhecendo a importância do profissional e contribuindo com melhores condições de trabalho, isso torna-se importante para corroborar com o desenvolvimento de uma prática mais significativa, mas, quando isso acontece com base em punições e recompensas, pode tornar o exercício profissional adoecedor e conturbado.

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído por intermédio do decreto 6.094 de 2007, estabelece ainda a divulgação dos resultados do IDEB tanto na escola quanto na comunidade. Essa exposição também incentiva a performatividade e todas as consequências dela decorrentes, já explicitadas acima. O documento aponta para uma intensa responsabilização dos professores, como se a aprendizagem dos alunos se desse exclusivamente pela forma como são ensinados. Como já referido anteriormente, quando se enfoca na responsabilização, acaba por se perder de vista as responsabilidades voltadas para a construção social do sujeito. De tal modo, , isso implica em um processo de subjetivação, em que a escola se enxerga como responsável pelo desempenho dos alunos e incorpora ao seu corpo/trabalho.

O Plano prevê a criação de um Comitê Nacional do Compromisso que se incumbirá de formular as estratégias de mobilização social no sentido da melhoria da qualidade da educação básica. O “detalhe” é que este Comitê poderá convidar representantes tanto de outros poderes quanto de organismos internacionais para participarem de suas reuniões. A questão que fica, então, é: à quem atende os interesses das estratégias contidas no Plano? Remetemo-nos mais uma vez a Freitas (2018), quando destaca que a educação está sendo sequestrada pelo empresariado, passando a ser vista como um serviço e não como um direito. Corroborando com isso, ainda destaca:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua

inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva da responsabilização, o Plano prioriza para a disponibilização de apoio técnico e financeiro por parte da União, o IDEB dos municípios, estados e o DF, as possibilidades de promoção deste índice, como também a “capacidade financeira e técnica do ente apoiado”. Assim, mesmo que o Compromisso ocorra de forma voluntária, a não adesão resulta em prejuízos que nenhuma escola ou município/estado deseja. Nesse caso, a questão que emerge é se esse ente, realmente, tem opção de escolha. O que se apresenta é uma obrigatoriedade camuflada. Além disso, algo importante a ser destacado é que os entes com menores IDEB’s receberão mais assistência por parte da União, isso pode ser visto como um maior incentivo para o alcance dos resultados considerados satisfatórios. Remetemo-nos a Traversini e Bello (2009), quando destacam que as estatísticas são utilizadas pelo governo para “gerir o coletivo da vida”. Assim, a partir dos resultados apontados, as providências consideradas cabíveis para a conquista dos objetivos do governo, são tomadas.

Já o apoio por parte da União se dará, de acordo com o documento, mediante a criação de um Plano de Ações Articuladas – PAR, elaborado a partir de diagnóstico, com o auxílio da equipe técnica do Ministério da Educação, objetivando a melhoria da qualidade educacional. O próprio MEC realizará o acompanhamento dos planos. Além disso, o Compromisso prevê a realização de oficinas ministradas pelo MEC, com o intuito de capacitar para a gestão de resultados, a partir da instituição de metodologias consideradas adequadas para o acompanhamento das metas instituídas no Decreto.

No contexto educacional, o referido Decreto é firmado em um regime de verdade cujo discurso aceito e considerado é o de uma aprendizagem baseada no alcance dos resultados numéricos, o que leva a um extremo controle das práticas educacionais. Foucault (2021, p.53) destaca que: “por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Do discurso posto como verdadeiro, emergem então, os efeitos do poder que o consolida.

O quadro a seguir apresenta a análise do Decreto nº. 6.094/2007, mediante as unidades discursivas utilizadas:

Quadro 2. Análise do Decreto 6.094/2007.

<b>Enunciado</b>	A União realizará diretamente ou apoiará os Municípios, Estados e Distrito Federal na implantação de estratégias no sentido de “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”; “Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice”; “O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados”.
<b>Referente</b>	A gestão por resultados.
<b>Sujeito</b>	O Movimento Todos Pela Educação.
<b>Materialidade</b>	Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação.
<b>Campo associado</b>	Relação entre o IDEB e a qualidade da educação; relevância das estatísticas dentro do Estado moderno.
<b>Interdições</b>	- Conhecimentos curriculares que não sejam os cobrados nas avaliações externas, através de uma maquinaria de controle do comportamento; - Qualidade que interdita aspectos intra e extraescolares como indutores da aprendizagem educacional; - Questões relevantes para a construção de uma sociedade considerada democrática.
<b>Relação poder e saber</b>	Produção de saberes incumbidos de alimentar a lógica capitalista, baseada nos índices estatísticos que intentam formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os enunciados concentram-se em três expressões: 1) A União realizará diretamente ou apoiará os Municípios, Estados e Distrito Federal na implantação de estratégias no sentido de “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”; 2) “Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice”; 3) “O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados”. Desse modo, é possível visualizar, a partir dos enunciados, uma maquinaria numérica que prevê uma qualidade voltada ao alcance dos resultados do IDEB.

Como referente, destaca-se a gestão por resultados, que objetiva o estabelecimento e alcance de metas educacionais, assim como na gestão empresarial, a escola passa a ser pensada como uma empresa. Tudo isso, impulsionado pelas reformas educacionais, ocorridas na década de 90, as quais implantaram, no Brasil, uma administração mais gerencial e menos burocrática, visando a redução dos custos do Estado e tornando sua administração mais eficiente (Chirinéa; Brandão, 2015). Neste cenário, foram introduzidas também no país, as avaliações em larga

escala, mediante o interesse, primordialmente, de agências internacionais financiadoras da nação.

O sujeito deste enunciado é o Movimento Todos Pela Educação, que elaborou as metas voltadas para a educação do país, instituídas no “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. Partindo do princípio de que todo o discurso é ancorado, compreendemos que o poder lançado sobre os sistemas educacionais mediante o referido decreto, constitui saberes baseados no alcance dos índices estatísticos e atendendo ao discurso do empresariado. O campo associado refere-se à relação entre o IDEB e a qualidade da educação, o que destaca a relevância das estatísticas dentro do Estado moderno. A materialidade deste enunciado, ou seja, o seu suporte, é o próprio Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação.

Martins (2016, p. 12) destaca que a inserção do TPE “na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação.” Essa visão consegue definir o que se observa no decorrer do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, um poder que gera “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014, p.134), ou seja, um corpo dócil. Este mecanismo de poder produz saberes que se incubem de alimentar a lógica capitalista, que move toda uma dinâmica social, agindo nos detalhes, na sutileza, até formar o sujeito ideal para a sua sustentação, o que também coloca a escola como reprodutora das desigualdades sociais existentes, pois, ela passa a exigir dos alunos determinadas competências as quais, muitas vezes, estão distantes da realidade daqueles social e culturalmente menos privilegiados e que, mesmo assim, caso não sejam acatadas por eles, retira-os do “jogo” concorrencial que possibilita uma vaga no mercado de trabalho, pois a sociedade não possui meios de inserir estes alunos nas exigências do tempo presente que chegam às instituições escolares.

Além disso, esse exercício de dominação, produz nos educandos um efeito de empobrecimento intelectual, haja vista que os conteúdos trabalhados nas escolas, em grande medida, são limitados àqueles cobrados no contexto de somatória do IDEB. Este modo de subjetivação é, de certo modo, capcioso e até difícil de ser reconhecido por quem está imerso no processo, pois quem será contra a qualidade, a eficiência e a eficácia? Mas, a complexidade deste *modus operandi* está no modo de afastar a escola comum, do coletivo, do exercício democrático. De mecanizar os processos que tornam as singularidades integradas às universalidades que atendem o padrão, a fórmula. Os sujeitos tendem a aprender a pensar na lógica do mercado, porque as condutas são geradas no formato de moldagem taylorista.

Andrade (2011) afirma que a interdição é também uma condição imposta aos documentos, sendo um importante procedimento de exclusão, acerca do que é possível se dizer, de que forma, diante de quais palavras e contextos. Nessa perspectiva, o Decreto apresenta interdições quanto a conhecimentos curriculares que não sejam os cobrados nas avaliações externas, por meio de uma maquinaria de controle do comportamento, expressa mediante os testes padronizados, assim, caso a aprendizagem seja mais profícua em outras áreas, que não as cobradas nos exames do SAEB, não é considerada, dando a entender que não aconteceu. Todos os estudantes são enquadrados aos mesmos conteúdos, devendo submeter-se a eles para que não sejam alvo de punições. Ou seja, são docilizados a seguir uma norma que leva ao desenvolvimento de sua utilidade. Foucault (2014, p.137), caracteriza a disciplina como uma “anatomia política do detalhe”, nesse sentido, entende-se que ela se exerce sobre os corpos de forma modesta e permanente, sem grandes alardes, mas com alto poder de controle, trabalhando nas minúcias.

A qualidade apresentada no Plano interdita aspectos intra e extraescolares como indutores da aprendizagem educacional, direcionando a “culpa” pelo possível insucesso escolar dos alunos aos profissionais da educação, induzindo-os à performatividade (Ball, 2010). A maquinaria numérica leva para uma qualidade voltada para o alcance dos números, o que seria relevante se a somatória desses considerasse questões mais subjetivas. Remetemo-nos a Audino (2020) quando defende que o IDEB isolado é um importante indicador, mas ele constitui uma das partes e não o todo da qualidade educacional.

O Decreto 6.094 de 2007, que instituiu o IDEB, acaba por interditar questões relevantes para a construção de uma sociedade considerada democrática, tendo em vista que o controle ideológico incutido no mesmo, possibilita ações as quais atendem aos princípios de uma sociedade neoliberal, criando uma harmonia entre o modo como o homem “vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (Dardot; Laval, 2016, p. 91).

Foucault (2021) destaca que o poder produz saber e verdade. Nesse sentido, identificou-se no Decreto a produção de saberes incumbidos de alimentar a lógica capitalista, baseada nos índices estatísticos os quais intentam formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Destarte, identifica-se no conceito de qualidade presente no Plano analisado, aspectos que distanciam a educação de sua função social, aproximando-a de conceitos como: competição, produtividade e resultados, fazendo do empreendedorismo uma “visão de mundo”, “uma maneira de ser”, tal como afirma Gadelha (2016).

Nesse sentido, faz-se necessário a ampliação ou readequação do documento no sentido de prever práticas mais democráticas, que valorizem os múltiplos conhecimentos dos

educandos e considerem os fatores extraescolares como influenciadores da aprendizagem escolar e, conseqüentemente, da qualidade de uma educação tão complexa, esta não pode ser reduzida a índices. É preciso considerar alternativas que não somente sejam aquelas já postas no âmbito educacional.

Quanto à instituição escolar, em nível de seus profissionais, é necessário que haja uma melhor compreensão sobre o que é o IDEB, quais as suas potencialidades e limitações, como ele pode contribuir com a educação e formação do sujeito e em que ponto ele acentua desigualdades, ou seja, é necessário se construir resistências. Buscar bons resultados é natural, afinal, todos desejam apresentar o seu melhor, mas, precisa-se refletir: até que ponto essa busca é voltada para o desenvolvimento do educando e cumprimento da função social da escola? Corroborando com isso, Ribeiro de Mello e Bertagna (2020), afirmam que buscar somente as metas do IDEB e os resultados do SAEB, desconsiderando fatores intra e extraescolares, bem como, dimensões formativas mais amplas, pode gerar “a responsabilização por resultados insatisfatórios (que não atinjam as metas estabelecidas) somente aos professores, aos gestores da unidade escolar, aos estudantes e suas famílias sem contemplar todo do processo educacional” (Ribeiro de Mello e Bertagna, 2020, p. 19).

#### **4.2 Concepção de qualidade da educação segundo dispositivos oficiais e legais**

A discussão acerca da qualidade da educação é necessária e demasiadamente complexa, visto que, muitas são as compreensões nesse sentido. Para Tedesco e Rabelatto (2015), o conceito de qualidade em educação sempre esteve vinculado aos propósitos da educação, e estes, ao processo socioeconômico, político e cultural do país, bem como, a forte influência internacional. Desse modo, o debate se faz necessário, em especial, para compreender como os documentos oficiais que regem tanto a sociedade quanto a educação, vem se posicionando nesse sentido, como a escola pública tem se colocado diante de tais questões e como ela é afetada por essas demandas.

À vista disso, nesta subseção discutiremos a concepção de qualidade da educação segundo dispositivos oficiais e legais como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no que tange a seção I, da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1993), Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), em sua meta 7 e o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2015) em sua dimensão 2. Os dados serão analisados a partir dos enunciados, interdições e relação poder e saber contidas nos documentos.

#### 4.2.1 Apontamentos da Constituição Federal (1988), LDBEN (9394-96), PNE (2014-2024) e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025)

Dourado e Oliveira (2009) destacam que o conceito de qualidade é histórico, altera-se conforme o tempo e espaço e se adequa as exigências de um dado momento da história. Além disso, consideram tal conceito como polissêmico e multifatorial, uma vez que, “a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática” (Dourado; Oliviera, 2009, p. 207). Desse modo, entende-se que não apenas as questões internas às escolas são determinantes para a qualidade educacional, como já fora mencionado anteriormente nesse estudo, mas, ainda, elementos mais amplos que envolvem fatores os quais transcendem os limites escolares.

Tal afirmativa corrobora com dados identificados na pesquisa desenvolvida por Soares e Andrade (2006), os quais apontam para três categorias que determinam o desempenho cognitivo do aluno: estrutura escolar, família e características do próprio aluno. A partir destas pontuações, buscamos identificar o conceito de qualidade da educação presente em dispositivos oficiais e legais, como a Constituição Federal (1988), LDBEN (9394/96), PNE (2014-2024) e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025).

O primeiro documento analisado foi a Constituição Federal (1988), uma vez que ela serve como fundamento para todas as demais normativas, ou seja, todas elas precisam estar alinhadas aos seus preceitos. A seção I, referente à educação, compreende dos artigos 205 ao 214. O artigo 205 inicia colocando a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 115). Entre os princípios em que se deve basear a ministração do ensino, está a garantia de um padrão de qualidade, porém, não se especifica como esse se dará/daria. As instituições privadas também devem passar por avaliações de qualidade pelo Poder Público para que tenham liberdade para ensinar.

O inciso 1º, do artigo 211 prevê que

A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade** do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 1988, p. 116, grifo nosso).

Para este padrão mínimo de qualidade, o inciso 7º especifica que precisarão ser consideradas as condições devidas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração (Brasil, 1988). O CAQ indica o quanto deve ser investido ao aluno de cada etapa e modalidade da educação básica.

No inciso 4º, é previsto a definição de formas de colaboração entre os entes federados, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. Nesse sentido, remetemo-nos ao Decreto 6.094/2007, já abordado anteriormente, que assegura justamente esta definição. Segundo o referido Decreto, a qualidade da educação passa a ser mensurada a partir dos resultados previstos no IDEB. Mais adiante, no artigo 212, inciso 3º, é assegurada a distribuição de recursos públicos, que priorizem o ensino obrigatório quanto à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, no âmbito do PNE. Ou seja, os recursos públicos serão destinados, prioritariamente, na oferta desses três elementos.

2,5 pontos percentuais dos recursos destinados por parte da União, Estados e Municípios para a educação deverão ser encaminhados para as redes que cumprirem condicionalidades como: melhoria da gestão, alcance na evolução de indicadores, melhoria da aprendizagem e redução das desigualdades, segundo o Artigo 212-A. A alínea “a”, do inciso X, deste mesmo capítulo também trata da destinação de recursos, orientando a observação do CAQ, modalidades de ensino, duração da jornada de trabalho e tipos de estabelecimento de ensino, indicando a observação das especificidades e insumos necessários para a garantia da qualidade (Brasil, 1988).

Compreende-se desse modo, que os recursos não serão destinados igualmente para todas as unidades de ensino, mas, de acordo com as especificidades de cada uma, primando pela garantia da qualidade. A lei ainda disporá quanto ao conteúdo e a periodicidade de avaliações, dos efeitos redistributivos, melhoria de indicadores e ampliação de atendimentos (Brasil, 1988). Por fim, no que se refere a qualidade da educação, o artigo 214 estabelece o Plano Nacional de Educação, que entre os seus objetivos, acentua-se a melhoria da qualidade do ensino.

Diante dos apontamentos realizados, identifica-se que o conceito de qualidade da educação na Constituição Federal (1988) no que tange a seção I, da educação, não apresenta uma definição concreta. Orienta-se a efetivação de uma educação e um ensino de qualidade, mas não esclarece ou define o conceito. Ao mesmo tempo, no inciso 4º, do artigo 211, é prevista a definição de formas de colaboração entre os entes federados, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório, o que é contemplado no

Decreto 6.094/96, que prevê o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que, de acordo com análise realizada, prevê uma qualidade voltada ao alcance dos resultados do IDEB.

O segundo documento a ser apresentado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), responsável por regular a educação nacional, mediante os princípios da Constituição Federal de 1988, sendo constituída por 92 artigos que regularizam desde as etapas do ensino, aos profissionais que atuarão na educação, financiamento, avaliação, entre outras questões inerentes ao âmbito educacional. Seu artigo 3º apresenta quatorze princípios nos quais o ensino deve se apoiar, inclusive, entre eles, indica-se a garantia de um padrão de qualidade.

No artigo 4º, inciso IX, é estabelecido o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade do ensino. Já nesta redação é especificado o que se entende por padrões mínimos de qualidade, sendo:

[...] a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive, mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996).

Nesse contexto, é possível identificar que esta qualidade se refere à fatores internos à escola, ou seja, dimensões intraescolares, que, segundo Dourado e Oliveira (2009), segmentam-se em quatro planos, sendo eles: o plano do sistema (condições de oferta do ensino); o plano da escola (gestão e organização do trabalho escolar); o plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e o plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar).

Mais adiante, no artigo 8º, inciso VI, é apresentado como uma das responsabilidades da União, a garantia do processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis do ensino, de forma colaborativa com os sistemas, visando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino. Observa-se aqui, a estreita relação entre os resultados das avaliações e a qualidade da educação. Já no artigo 24, inciso V, alínea “a”, é definido que a avaliação escolar deve primar pelos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados a longo prazo, em detrimento daqueles de eventuais provas finais (Brasil, 1988).

Será considerado como um dos elementos de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com o artigo 70, inciso IV, pesquisas que visem, prioritariamente, o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino. O artigo 74 determina que a ação supletiva e redistributiva

da União e Estados se dará no sentido de corrigir as desigualdades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade do ensino. Ademais, todos os entes federados devem incluir, integralmente, os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, ou seja, nenhum ficará de fora do monitoramento dos índices avaliativos.

De forma geral, a LDBEN (Brasil, 1996) orienta que os repasses para a educação sejam feitos, considerando os padrões mínimos de qualidade, estipulados por meio do cálculo em que o valor das despesas da escola é dividido pela quantidade de alunos, ou seja, se determinada instituição de ensino tem duzentos alunos e gasta R\$ 35.000,00 por mês, entre despesas fixas e variáveis, o valor mínimo por aluno será de R\$ 175,00.

Oliveira e Araújo (2005), ao se referirem à LDBEN (Brasil, 1996), destacam que,

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir de Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro (Oliveira; Araujo, 2005, p. 17).

Tal afirmativa corrobora com o que fora observado até o momento, diante da apreciação dos dois documentos: a insuficiência de elementos que constatem precisamente o sentido de qualidade incutido nos mesmos, visto que, orientam um padrão mínimo de qualidade, mas interditam sua definição.

O terceiro documento analisado foi o Plano Nacional de Educação – PNE, 2014-2024, aprovado mediante a Lei nº 13.005/2014. Seu objetivo, além de prever a garantia de uma educação básica de qualidade, enfoca na valorização dos profissionais da educação, quanto a melhoria de salário e planos de carreira. O trecho analisado corresponde a meta 7, que concerne a melhoria da qualidade da educação, enfocando no avanço quanto ao fluxo e aprendizagem dos estudantes.

Para o alcance das metas fixadas para o ano de 2021, o que não foi possível de ser alcançado, devido ao contexto de pandemia da covid-19, como já apontado nesse estudo, foram fixadas 36 estratégias orientadoras das políticas públicas e ações governamentais nesse espaço de tempo. As primeiras estratégias giram em torno do aumento gradativo do nível de aprendizado dos educandos. Dando segmento, orienta-se ainda a autoavaliação por parte das escolas de educação básica no sentido de contribuir com a elaboração de um planejamento estratégico, para a melhoria contínua da qualidade educacional, formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

O documento orienta ainda a criação de um plano de ação para cumprimento das metas de qualidade estabelecidas para a educação básica, mediante estratégias de apoio técnico e financeiro voltado para questões internas à escola, ou seja, questões intraescolares. Além disso, entre as estratégias, a prioridade quanto a assistência técnica e financeira é direcionada aos sistemas e redes de ensino no sentido de atingir as metas do IDEB, aproximando as escolas com menores índices da média nacional. É prevista a fixação, acompanhamento e divulgação, a cada dois anos dos resultados pedagógicos do SAEB e IDEB, assegurando sua contextualização quanto aos indicadores sociais, como o nível socioeconômico das famílias e outros. Vale destacar, nesse sentido, que tal contextualização não influencia nos resultados dos indicadores.

Uma outra estratégia fixada se refere a melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar a partir do desenvolvimento, seleção e divulgação de tecnologias, como acesso à internet e computadores, acesso a bens culturais, práticas esportivas e equipamentos para a escola, o que também se configura como fatores intraescolares, enquanto na estratégia 7.23, por exemplo, é previsto o incentivo de fatores extraescolares, com a promoção de capacitação para os educadores com vistas a identificar sinais de violência doméstica e sexual, bem como a adoção de providências para um ambiente de paz para a escola e também para a comunidade. Na 7.29, há como objetivo a articulação de programas da área da educação com áreas como: saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, entre outras, no sentido de promover uma rede de apoio para as famílias, visando a melhoria da qualidade educacional.

O suporte quanto a ações de prevenção e promoção a saúde física e mental dos profissionais da educação também é previsto como uma ação para a melhoria da qualidade educacional, além do fortalecimento dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica, no sentido de fornecer informações referentes às escolas para a orientação das políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A última estratégia da meta 7, visa “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Brasil, 2014, p. 9). Nesse sentido, percebe-se uma certa contrariedade quanto ao que fora apontado em estratégias anteriores, no tocante ao incentivo a fatores extraescolares, visto que as políticas de responsabilização, além de assentarem toda uma sobrecarga sobre as escolas quanto ao alcance dos resultados, ainda se distanciam de fatores voltados para o contexto do alunado.

O Plano Nacional de Educação, em sua meta 7, estabelece a melhoria da qualidade da educação, apontando estratégias que levem ao alcance desta. Tais estratégias enfocam fatores tanto intra quanto extraescolares, porém, quando orienta o estímulo à políticas de

responsabilização, acaba por fugir, em certa medida, do que fora colocado, já que este tipo de política age no sentido de deputar à escolas a responsabilidade pelos bons ou maus resultados.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em seu artigo 8º, estabelece que

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014, p. 2).

A partir desta determinação, o estado do Rio Grande do Norte elaborou, então, o Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), a partir da Lei 10.049, de 27 de janeiro 2016, que visa a garantia de uma educação básica de qualidade. O documento está dividido em oito dimensões, acompanhadas de metas e estratégias. Limitaremos aqui a Dimensão 3, que trata da “Qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar”, seguida por três metas e suas respectivas estratégias.

A primeira meta se refere à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano de ensino fundamental. As seis estratégias giram em torno da estruturação dos processos pedagógicos, articulados à estratégias desenvolvidas na educação infantil, valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico; implantação de uma política de formação continuada para os alfabetizadores; garantia do nível satisfatório, equivalente a 90% dos direitos e objetivos de aprendizagem por parte dos alunos matriculados nas redes municipal e estadual, até o término do plano; seguridade da alfabetização das pessoas com deficiência, bem como a implantação da avaliação da educação infantil, no que tange a questões internas da escola, como infraestrutura física, situação de acessibilidade, formação do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, podemos citar a inserção da educação infantil nas avaliações do SAEB, já em 2019, com realização de teste piloto e primeira aplicação de fato, em 2021 (Rio Grande do Norte, 2015).

A segunda meta concerne a oferta da educação em tempo integral, em, no mínimo, 50% das escolas públicas, visando atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. As nove estratégias fixadas estão voltadas para a expansão de vagas em escolas que atuam na perspectiva da educação em tempo integral, com tempo igual ou superior a 7 horas diárias para o alunado, durante todo o ano; instituição de projetos para reformas escolares com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para a oferta do atendimento em tempo integral; seguridade nos planos de cargo, de carreira e de remuneração do magistério, a reorganização da carga horária dos profissionais e/ou ampliação da jornada do professor, com regime de dedicação à uma única escola; fortalecimento e cooperação entre as escolas estaduais e municipais; fortalecimento das

políticas intersetoriais como saúde, assistência social e outras, no sentido de assegurar à comunidade escolar direitos e serviços da rede de proteção; garantia do transporte escolar; reestruturação de projetos curriculares e pedagógicos das escolas, além do incentivo à participação das famílias de crianças de 0 a 5 anos de idade em atividades promovidas pelas áreas da educação, saúde, assistência social entre outros, no sentido de contribuir com o desenvolvimento integral das mesmas (Rio Grande do Norte, 2015).

A meta 3, visa fomentar a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo e aprendizagem, pretendendo atingir, até o último ano de vigência do documento, a meta 4,7 para o IDEB do estado no ensino médio, 4,9 no ensino fundamental anos finais e 5,0 no ensino fundamental anos iniciais. Para o alcance de tal objetivo, foram desenvolvidas trinta estratégias. Vale salientar que, de acordo com os dados educacionais do RN, disponíveis no portal do QEdu<sup>34</sup> (2023), o atual IDEB do ensino médio do estado é 3,2, o do ensino fundamental anos finais é 3,6 e o do ensino fundamental aos iniciais é 4,9. Ou seja, até a última divulgação do índice, que aconteceu no ano de 2022, com dados referentes ao ano de 2021, esta meta ainda não foi atingida.

A primeira estratégia fixada consiste no aumento para 95% da taxa de aprovação para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio, por intermédio de políticas de melhoria da qualidade social da educação básica. Para Silva (2009),

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Nesse sentido, observa-se o objetivo em atingir uma qualidade que não esteja voltada apenas para fatores internos à escola, mas, também, externos a ela, ou seja, fatores extraescolares. Uma outra estratégia visa a redução da distorção idade/série, por meio da melhoria do fluxo escolar em escolas estaduais e municipais, como também a redução do índice de reprovação para, no mínimo 5% até o ano de 2024, mediante projetos de intervenção pedagógica.

---

<sup>34</sup> O QEdu é um portal de dados educacionais, onde são disponibilizadas diversas informações sobre a educação básica a nível de escola, município, estado e país.

Assim como o PNE, o PEE/RN também prevê o acompanhamento e divulgação dos resultados dos indicadores do SAEB e IDEB, bienalmente, no sentido de contribuir para o planejamento de ações pedagógicas escolares, frente aos direitos de aprendizagem dos estudantes. É prevista a implementação de um processo contínuo de autoavaliação das escolas, visando a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas mesmas, além da efetivação de um plano de ações articuladas no estado e nos municípios, dando cumprimento as metas de qualidade da educação.

Como forma de atingir a qualidade educacional, é previsto o acesso à rede mundial de informática, visando a promoção do uso de tecnologias da informação e da comunicação, como também, o desenvolvimento de uma política de formação continuada especializada em serviço, voltada para os profissionais que trabalham com diferentes tipos de deficiência. São identificadas no Plano, além das já mencionadas, ações voltadas para a preparação para o mundo do trabalho, da tecnologia, da cultura e da cidadania, além da ampliação da transparência quanto a aplicação dos recursos financeiros, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

No Plano Estadual de Educação do RN, são identificadas três metas para a melhoria da qualidade da educação básica, sendo elas: a alfabetização de todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental; oferta de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica, bem como, o fomento à qualidade educacional em todas as etapas e modalidades, visando o aumento das médias do IDEB no estado. As estratégias denotam ações que consideram fatores, tanto intra quanto extraescolares. A qualidade, apesar de focar majoritariamente em questões internas à escola, também aponta para questões externas e, apesar de faltar pouco menos de um ano para a finalização do Plano, as metas não conseguiram ser atingidas em sua totalidade, o que exige um esforço ainda maior por parte do estado e dos municípios no intuito de alcançá-las. É importante ressaltar que o estado do RN não faz um monitoramento sistematizado das metas do PEE.

O quadro a seguir apresenta a análise da Constituição Federal – 1988, LDBEN – 9394/96, PNE – 2014-2024 e PEE/RN – 2015-2025, quanto a concepção de qualidade da educação presente nestes dispositivos, mediante as unidades discursivas utilizadas:

Quadro 3. Análise da CF – 1988, LDBEN – 9694/96, PNE – 2014-2024 e PEE/RN – 2015-2025.

<b>Enunciado</b>	
Constituição Federal - 1988	Estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que vise, entre outras questões, a melhoria da qualidade do ensino.
LDBEN – 9394/96	A qualidade educacional dependerá de “quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.
PNE – 2014-2024	Visa “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorem o desempenho no Ideb”.
PEE/RN - 2015-2025	Estabelecimento de três metas para a melhoria da qualidade da educação básica: a alfabetização de todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental; oferta de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, bem como, o fomento à qualidade educacional em todas as etapas e modalidades, visando o aumento das médias do IDEB no estado.
<b>Referente</b>	Qualidade baseada nos índices do IDEB.
<b>Sujeito</b>	Órgãos oficiais responsáveis pela criação dos referidos dispositivos legais.
<b>Materialidade</b>	Constituição Federal – 1988; LDBEN – 9394/96; PNE - 2014-2024; PEE/RN – 2015-2025.
<b>Campo associado</b>	As políticas de accountability, em que são articuladas: avaliação, responsabilização e prestação de contas.
<b>Interdições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito definido de qualidade da educação, de modo a não fomentar somente o aumento dos índices estatísticos, mas, o desenvolvimento do sujeito enquanto ser social;</li> <li>- Quanto aos investimentos nas escolas com menores índices, no sentido de que possam se restituir;</li> <li>- Fatores que considerem o contexto dos educandos no tocante a somatória dos índices.</li> </ul>
<b>Relação poder e saber</b>	O saber preconizado nos documentos é voltado para a promoção dos ideários neoliberais, que acaba por inserir na educação aspectos que a distanciam de sua função social, aproximando-a de conceitos como: competição, produtividade e resultados, além de regular as condutas dos sujeitos, ou seja, é a ambientação da escola ao saber do mercado.

Fonte: Elaborado pela autora. (2023).

Mediante o exposto, os enunciados identificados no tocante à qualidade da educação, foram os seguintes: 1) Constituição Federal (1988): estabelecimento de um Plano Nacional de Educação que vise, entre outras questões, a melhoria da qualidade do ensino; 2) LDBEN – 9394/96: a qualidade educacional dependerá de “quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”; 3) PNE – 2014-2024: visa “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorem o desempenho no Ideb”; 4) PEE/RN - 2015-2025: estabelecimento de três metas para a melhoria da qualidade da educação básica: a alfabetização de todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental; oferta de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, bem como,

o fomento à qualidade educacional em todas as etapas e modalidades, visando o aumento das médias do IDEB no estado.

O referente destes enunciados aponta para uma qualidade educacional voltada para a qualidade do ensino, reproduzido a partir do aumento dos indicadores do IDEB, ou seja, enfocando as dimensões intraescolares, como o plano do sistema, da escola, do professor e do aluno. Remetemo-nos a Silva (2009), quando ressaltou que o projeto neoliberal vigente, em conformidade com os organismos internacionais, desenvolveram formas de controle do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, ou como diria Foucault (2014a), uma maquinaria de controle que funciona como um microscópio do comportamento.

Já os sujeitos do enunciado são os órgãos oficiais responsáveis pela criação dos referidos dispositivos legais, como a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, MEC, Secretaria de Estado da Educação – SEEC/RN, Fórum Estadual de Educação – FEE/RN etc. A materialidade se deu nos dispositivos oficiais analisados, os quais estabelecem diretrizes para a condução do campo educacional e social. O campo associado remete-se as políticas de accountability, mas não no sentido da “accountability inteligente” (Afonso, 2012, apud Stobart, 2010), que visa a promoção da confiança nos professores e nas escolas, que se utilizam de instrumentos diversificados para avaliação, não se restringindo as avaliações externas, além do respeito a autonomia dos professores e instituições de ensino, cujos resultados e mudanças sejam alcançados a longo prazo, bem como a inclusão de todos os alunos e grupos sociais em um contexto de escola verdadeiramente democrática, e sim aquele em que são articuladas: avaliação, responsabilização e prestação de contas, vinculada a uma concepção neoliberal.

Além do mais, identifica-se interdições quanto a um conceito definido de uma qualidade socialmente referenciada da educação, de modo a não fomentar somente o aumento dos índices estatísticos, mas o desenvolvimento do sujeito enquanto ser social. Oliveira e Araújo (2005), questionam: como materializar um ensino com ou sem qualidade se não existem parâmetros para tal julgamento? Além disso, é perceptível a própria interdição do comprometimento com mecanismos democráticos, os quais devem ser intrínsecos ao conceito de qualidade numa escola pública.

Mediante uma outra interdição identificada, quanto aos investimentos nas escolas com menores índices, no sentido de que possam se restituir, observa-se o desinteresse quanto à contextualização no tocante aos indicadores sociais, como o nível socioeconômico das famílias e outros relevantes, o que se configura como mais uma interdição. Nesse contexto, segundo Silva (2009),

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários (Silva, 2009, p. 3).

Desse modo, remetemo-nos a Foucault (2008) quando destaca que o modo como as instituições operam é que define o tipo de Estado e não o contrário, assim, é o próprio mercado que pensa o Estado, são as leis mercadológicas que regem a sociedade. Por consequência, o saber preconizado nos documentos é voltado para a promoção dos ideários neoliberais, que acaba por inserir na educação aspectos que a distanciam de sua função social, aproximando-a de conceitos como: competição, produtividade e resultados, além de regular as condutas dos sujeitos.

#### **4.3 Materialização do discurso do IDEB nas escolas por meio do fluxo e da proficiência**

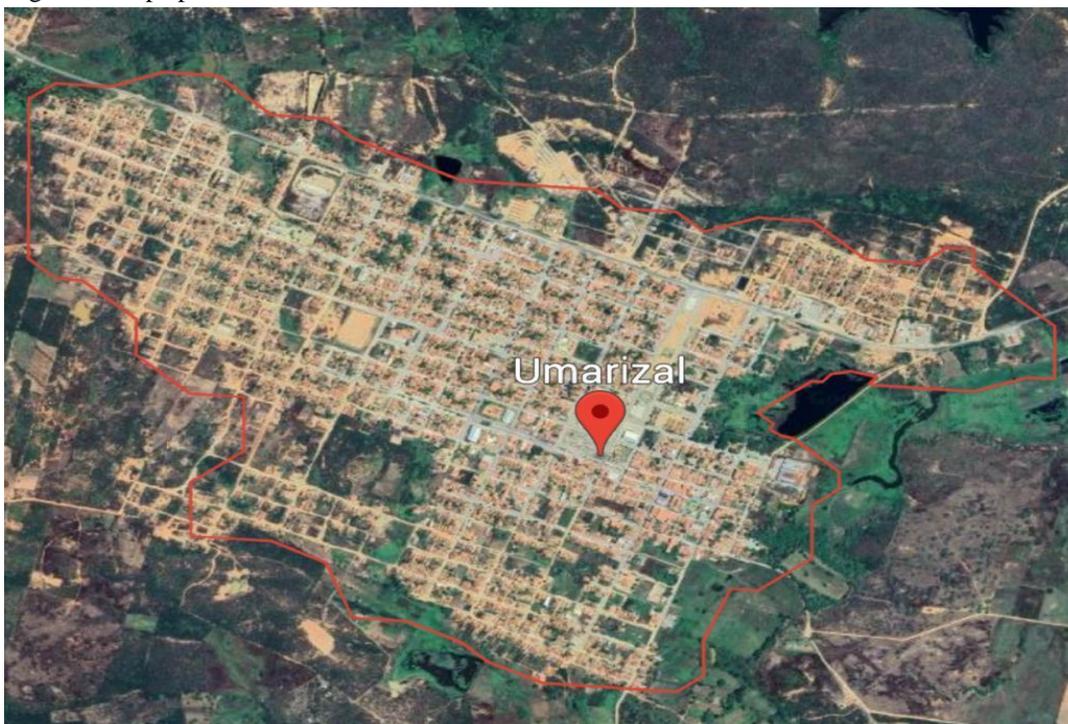
Nesta subseção, além de conhecermos o lócus desta pesquisa, buscamos compreender como o discurso do IDEB vem se materializando no tocante à busca por resultados satisfatórios, considerando o fluxo e a proficiência da etapa investigada.

Umarizal, cidade cede da 14ª DIREC, ocupa uma área total de 213,584 km<sup>2</sup> no interior do estado do Rio Grande do Norte, região nordeste do país. De acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município conta com 10.078 habitantes, segundo o censo do ano de 2022. Seu nome se deu em função da grande quantidade de árvores chamadas umarizeiras, espalhadas pela cidade quando se desmembrava do município de Martins/RN, há 65 anos. A cidade, antes disso, já fora chamada de Divinópolis. Precisou ter o nome modificado em função da cidade homônima no estado de Minas Gerais; e Gavião, em referência ao povoado que deu origem ao município, e por isso, ainda hoje é chamada “Terra do gavião”.

Mesmo diante das mudanças de nome, algo que permanece vivo na história de Umarizal é a sua forte expressão da cultura popular, seja por meio da literatura em cordel, companhias de teatro, grupos juninos, palhaços, cantoria de viola, capoeira e outras diversas manifestações culturais. O município segue de forma pulsante trabalhando sua cultura e mantendo-a resguardada na memória dos habitantes mais antigos, bem como por meio das novas gerações de artistas que surgem ao longo dos anos.

A cidade de ruas largas já teve como referência no que se refere à economia o ciclo do algodão e a feira livre, mas, atualmente, sua principal fonte de renda advém da agricultura familiar. Em 2021, segundo o IBGE, o PIB per capita era de R\$ 14.421,3. Umarizal faz parte da mesorregião do Oeste Potiguar, pertencente a região geográfica imediata<sup>35</sup> de Pau dos Ferros/RN, sendo o 6º município mais populoso deste território. A imagem a seguir apresenta o mapa panorâmico da cidade.

Figura 1. Mapa panorâmico da cidade de Umarizal/RN.



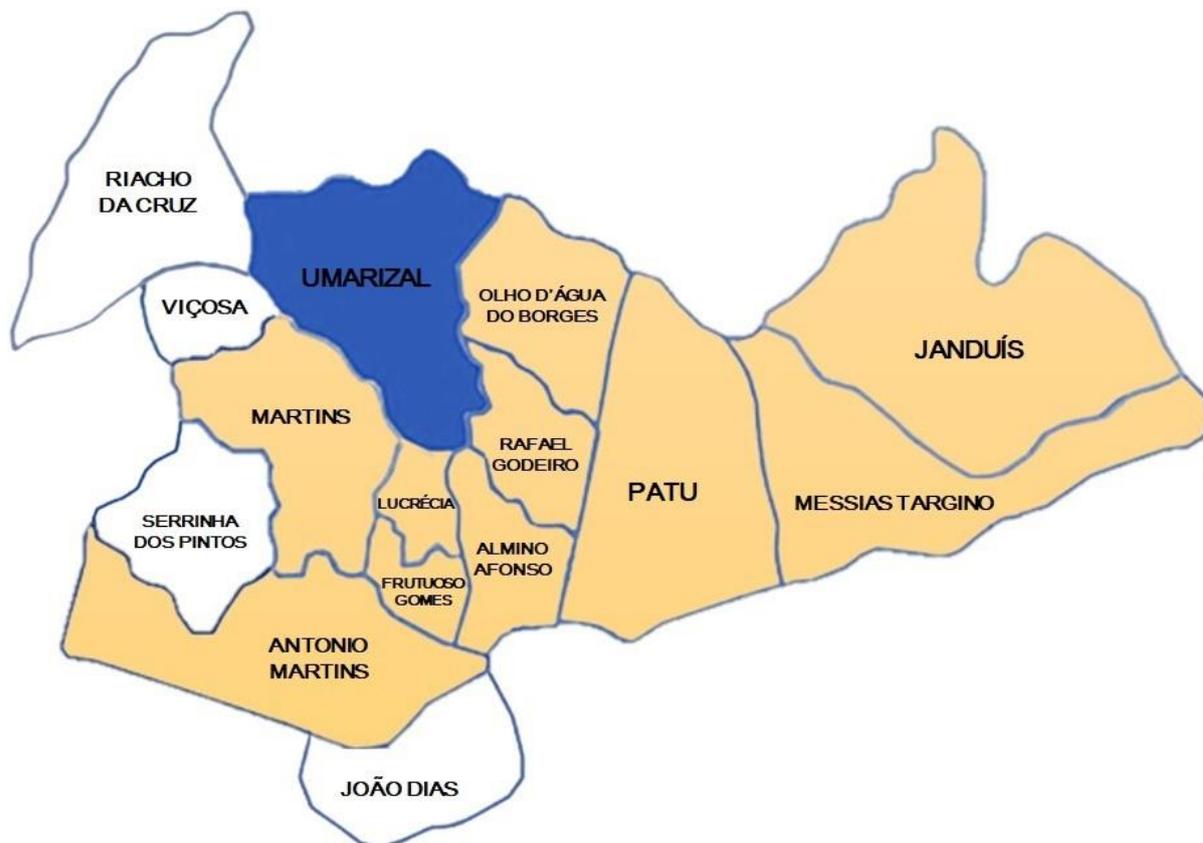
Fonte: Google Earth (2024).

O município conta com 21 escolas, sendo 4 estaduais, 15 municipais e 2 privadas, onde a última divulgação do IDEB (ano de 2022), apresentou um resultado de 4,9 nos anos iniciais do ensino fundamental, 3,2 nos anos finais e 3,3 no ensino médio no âmbito das escolas públicas. A cidade também sedia a 14ª Diretoria Regional de Educação e Cultura do RN, a 14ª DIREC, uma instituição educacional intermediária que representa a Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEEC, no interior do estado, tendo por objetivo acompanhar, assessorar e monitorar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras junto às escolas estaduais das 15 cidades que estão sob sua jurisdição, sendo 11 destas, ofertantes dos anos finais do ensino fundamental, conforme apresentado na figura a seguir.

---

<sup>35</sup> A região geográfica imediata é a divisão regional que tem como principal referência a proximidade imediata dos centros urbanos.

Figura 2. Cidades circunscritas na 14ª DIREC, com destaque para as que ofertam anos finais do ensino fundamental.



Fonte: Atualizado pela autora, a partir de informações do Blog da 14ª DIREC<sup>36</sup>.

Dessas onze escolas, selecionou-se uma amostragem de 30% delas, o que resultou em um total de 3,3, número esse consolidado para quatro. O critério para escolha foi a apresentação dos melhores resultados no IDEB, de acordo com a média de todas as divulgações do índice, desde o ano de 2007, o que produziu os seguintes resultados: 3,4, 3,0, 2,4 e 2,3.

Umarizal é o município tanto de origem quanto de vivência desta pesquisadora, desse modo, o desejo é de vê-lo desenvolver-se da melhor maneira possível, assim, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para tal, a começar, possibilitando a reflexão de como se processa a 14ª DIREC em relação a influência da maquinaria do IDEB na busca pelos resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais.

A tabela a seguir apresenta as escolas, com códigos de identificação, como forma de resguardar suas respectivas identidades, acompanhadas de suas médias do IDEB nos anos finais do ensino fundamental.

<sup>36</sup> Disponível em: <http://14dired.blogspot.com/>.

Tabela 1. Escolas investigadas e suas respectivas médias do IDEB.

<b>CÓDIGO DA ESCOLA</b>	<b>MÉDIA DO IDEB (2007-2021)</b>
ESCOLA VITÓRIA DA CONQUISTA	3,4
ESCOLA SUPERAÇÃO DO SABER	3,0
ESCOLA ESPAÇO DA REALIZAÇÃO	2,4
ESCOLA DOS PROPÓSITOS	2,3

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do QEdU (2023).

Quando nos remetemos à questão dos “resultados satisfatórios”, tendo em vista as médias apresentadas acima, é importante destacar que são considerados satisfatórios mediante as condições e possibilidades educacionais ofertadas pelo governo brasileiro nos dias de hoje. Quando comparadas com a média dos países da OCDE, os resultados acima apresentados, ficam muito aquém.

Seguindo para uma descrição pormenorizada das instituições investigadas, a Escola Vitória da Conquista atualmente conta com 230 alunos matrículas nos anos finais do ensino fundamental. No tocante a taxa de rendimento nesta mesma etapa do ensino, referente ao ano de 2021, apresenta 0,0% de reprovação, 11,0% de abandono e 89,0% de aprovação. Na tabela abaixo, veremos o fluxo, a proficiência, a projeção estabelecida pelo INEP e o IDEB alcançado em cada edição, de acordo com os dados disponíveis no portal do QEdU (2023). Os campos que se encontrarem sem preenchimento referem-se aos anos em que não houve pontuação por parte da escola. Vale destacar que todas as informações apresentadas correspondem a etapa do ensino fundamental anos finais.

Tabela 2. Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Vitória da Conquista.

<b>ESCOLA VITÓRIA DA CONQUISTA – ANOS FINAIS (EF)</b>				
<b>ANO</b>	<b>FLUXO</b>	<b>PROFICIÊNCIA</b>	<b>PROJEÇÃO</b>	<b>IDEB</b>
2007	0,78	4,9	2,7	3,8
2009	0,71	4,49	2,9	3,2
2011	-	-	3,3	-
2013	0,93	4,73	3,8	4,4
2015	0,66	4,74	4,2	3,1
2017	0,78	5,12	4,4	4,0
2019	0,81	5,93	4,7	4,8
2021	0,9	4,7	5,0	4,2

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do QEdu (2023).

De acordo com os dados apresentados acima, a maior pontuação com relação a proficiência da escola nos anos finais do ensino fundamental aconteceu em 2019 (5,93), enquanto o maior fluxo foi o de 2013 (0,93). Uma informação disponível no próprio portal acessado e que se torna perceptível na verificação dos dados, é que, mesmo que os indicadores, tanto de fluxo quanto de aprendizagem variam de 0 a 10, porém, o 10 é praticamente inatingível, pois significaria que todos os educandos obtiveram o rendimento esperado (QEdu, 2023).

Com relação a proficiência, a Escola Vitória da Conquista tem apresentado evolução em cada edição, com exceção apenas do ano de 2011, em que não houve pontuação e do ano de 2021, o qual apresentou uma queda considerável em relação a 2019. Já o fluxo varia notavelmente ano a ano. No tocante as metas projetadas, há também grande oscilação, visto que, em metade das edições, foram superadas e nas demais, não. Dados do ano de 2022 indicam que, a cada 100 alunos que cursam o ensino fundamental anos finais, aproximadamente 26, estão em distorção idade-série, ou seja, apresentam atraso escolar de 2 anos ou mais. Porém, um fato interessante que se destaca é o percentual de reprovação do ano de 2021, que foi 0,0%, mesmo apresentando 11,0% de evasão. Nesse sentido, cabe questionar: se existe um quantitativo tão acentuado de distorção idade-série e mesmo de evasão, por que o percentual de reprovação destes alunos não aparece no censo escolar? Eles evadem antes mesmo de repetirem de ano?

Considerando que a nota da prova SAEB é uma média que varia de 0 a 500, de acordo com o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,

diferentemente das avaliações tradicionais que pontuam de 0 a 10, a maior queda em termos de pontuação, aconteceu de 2019 para 2021, em 2019 indicou 282,07 na média de proficiência em português e 272,51 em matemática, enquanto no ano de 2021, caiu para 246,10 em língua portuguesa e 235,78 em matemática. Seria esse um reflexo do ensino remoto<sup>37</sup> vivenciado durante o período pandêmico?

A segunda instituição de que falaremos é a Escola Superação do saber, que possui atualmente 265 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 0,4% de reprovação, 6,1% de abandono e 93,5% de aprovação, referente a 2021. Vejamos na tabela a seguir o fluxo, a proficiência, a projeção estabelecida pelo INEP e o IDEB alcançado pela escola, em cada edição, de acordo com os dados disponíveis no portal do QEdu (2023).

Tabela 3. Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Superação do Saber.

<b>ESCOLA SUPERAÇÃO DO SABER – ANOS FINAIS (EF)</b>				
<b>ANO</b>	<b>FLUXO</b>	<b>PROFICIÊNCIA</b>	<b>PROJEÇÃO</b>	<b>IDEB</b>
2007	0,65	3,77	2,8	2,5
2009	0,72	4,01	2,9	2,9
2011	0,85	4,05	3,2	3,4
2013	0,82	4,06	3,6	3,8
2015	0,73	4,79	4,0	3,5
2017	-	-	4,2	-
2019	0,75	4,84	4,5	3,6
2021	0,93	4,46	4,8	4,1

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do QEdu (2023).

De acordo com os dados apontados, o maior indicador quanto à proficiência foi 4,84 no ano de 2019, enquanto o maior fluxo foi o do ano de 2021, sendo 0,93. Pode-se dizer que, no que se refere à evolução da proficiência, o caso desta escola é o mesmo da anterior, ou seja, apresenta evolução, exceto no ano de 2017, em que não pontuou e no ano de 2021, que

<sup>37</sup> O ensino remoto é uma modalidade referente às atividades de ensino mediada por tecnologias, mas que seguem os preceitos da educação presencial. Foi uma estratégia utilizada em todo o país, de modo emergencial, com vistas a reduzir os impactos na aprendizagem ocasionados pelas medidas de isolamento social durante a pandemia de COVID-19.

apresentou uma queda de 0,38 décimos. Já as projeções, somente foram alcançadas em três edições (2009, 2011 e 2013).

De acordo com dados referentes ao ano de 2022, a reprovação nos anos finais do ensino fundamental foi de 16,4%, o abandono de 0,0% e a aprovação de 83,6%. Identifica-se assim, um cenário diferente da escola anterior nesse sentido, pois, aqui notamos reprovações, mas não abandono, assim, pode-se afirmar que nenhum aluno evadiu desta escola nos anos finais do ensino fundamental no ano de 2022. A distorção idade-série nos anos finais aponta para um quantitativo de 31 alunos a cada 100, com atraso escolar de 2 ou mais anos, o que se apresenta com mais intensidade no 8º ano (37,8%). Houve também redução quanto ao aprendizado nas duas últimas edições. Em 2019 a média de proficiência em língua portuguesa foi 242,41 e em matemática 248,13, enquanto em 2021, a pontuação em português foi 232,45 e em matemática, 234,89, ou seja, é possível também verificar queda considerável entre as duas últimas edições.

A Escola Espaço da Realização conta atualmente com 137 alunos matriculados na etapa do ensino fundamental anos finais, uma quantidade perceptivelmente menor do que a das duas escolas anteriores. A reprovação apresentada nos anos finais referente a 2021 é de 6,7%, o abandono equivale a 9,6% e a taxa de aprovação é de 83,7%. O 7º ano é o mais acometido no tocante aos índices de reprovação e abandono, enquanto a aprovação é a menor em comparação as demais séries dos anos finais. No caso desta escola, tanto se apresenta um certo percentual de reprovação, quanto de abandono, ainda que menores do que o índice de abandono da primeira (11,0%) e de reprovação da segunda (16,4%). Na tabela a seguir apresentaremos o fluxo, a proficiência, a projeção estabelecida pelo INEP e o IDEB alcançado pela escola, em cada edição, de acordo com os dados disponíveis no portal do QEdu (2023).

Tabela 4. Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Espaço da Realização.

<b>ESCOLA ESPAÇO DA REALIZAÇÃO – ANOS FINAIS (EF)</b>				
<b>ANO</b>	<b>FLUXO</b>	<b>PROFICIÊNCIA</b>	<b>PROJEÇÃO</b>	<b>IDEB</b>
2007	0,63	4,34	2,8	2,7
2009	0,6	4,46	3,0	2,7
2011	0,67	4,87	3,2	3,3
2013	0,76	4,68	3,6	3,5
2015	0,64	4,49	4,0	2,9
2017	-	-	4,3	-
2019	0,82	5,12	4,5	4,2
2021	-	-	4,8	-

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do QEdU (2023).

Um dado já perceptível na tabela acima é a não pontuação nas edições do IDEB de 2017 e 2021. Os dois últimos resultados divulgados indicam um aumento de 2015 a 2019 tanto em fluxo quanto em proficiência, mas pela falta de alunos suficientes no ato de realização da prova, a escola não pontuou nas edições de 2017 e 2021. Com relação ao alcance das projeções, apenas na edição de 2011 a escola conseguiu alcançar o resultado objetivado para o IDEB, nas demais edições, não foi possível.

A maior média de proficiência em língua portuguesa e matemática aconteceu no ano de 2019, sendo 248,72 na primeira e 258,38 na segunda. Como o fluxo deste ano também foi o mais alto de todas as edições, a escola obteve neste mesmo ano, o melhor índice entre todas as divulgações, conforme demonstra a tabela acima, portanto, a projeção para a edição de 2021 foi a maior entre todas as outras, porém, a escola sequer conseguiu pontuar. A distorção idade-série do ano de 2012 foi a mais crítica, tendo em vista que, a cada 100 alunos matriculados no ensino fundamental - anos finais, 46 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Resultados referentes a 2021, apontam para uma diminuição deste índice, apesar de ainda não poder ser considerado baixo, visto que, atualmente, 33 a cada 100 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental estão com atraso escolar de 2 anos ou mais. O 7º ano, curiosamente, também concentra o maior índice com relação a distorção idade-série.

A quarta instituição a ser investigada é a Escola Conquista do Êxito, que atualmente conta com 297 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, o maior quantitativo entre as quatro. O índice de reprovação equivalente ao ano de 2021 nesta mesma etapa é de

7,7%, o de abandono é 9,2% e a aprovação está em 83,1%. Esse valor oscila bastante dentro da etapa, pois, o maior índice de reprovação está no 7º ano (15,4%), o maior abandono é apresentado no 6º ano (15,2%) e a maior aprovação está no 9º ano (90,1%). Vejamos na tabela a seguir, o fluxo, a proficiência, a projeção estabelecida pelo INEP e o IDEB alcançado pela escola, em cada edição, de acordo com os dados disponíveis no portal do QEdU (2023).

Tabela 5. Fluxo, proficiência, projeção e IDEB – anos finais, da Escola Conquista do Êxito.

<b>ESCOLA CONQUISTA DO ÊXITO – ANOS FINAIS (EF)</b>				
<b>ANO</b>	<b>FLUXO</b>	<b>PROFICIÊNCIA</b>	<b>PROJEÇÃO</b>	<b>IDEB</b>
2007	0,52	3,83	2,6	2,0
2009	0,54	4,79	2,8	2,6
2011	0,81	4,61	3,2	3,7
2013	0,86	4,23	3,7	3,6
2015	0,84	4,01	4,1	3,3
2017	-	-	4,3	-
2019	0,81	4,21	4,6	3,4
2021	-	-	4,9	-

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do QEdU (2023).

A Escola Conquista do Êxito apresenta oscilação tanto no fluxo quanto na proficiência, como também nos resultados do IDEB, visto que não tem conseguido manter estabilidade com relação a evolução ou involução dos indicadores. Passou duas edições sem pontuar pela falta de alunos presentes em quantidade suficiente na realização da prova e apenas conseguiu alcançar o resultado projetado uma vez, no ano de 2011. Diante disso, cabe o seguinte questionamento: se esta escola possui mais alunos matriculados na etapa investigada do que as demais, por que passou duas edições sem divulgação em função da falta de estudantes suficientes no dia da prova?

A maior pontuação nas médias de proficiência em língua portuguesa e matemática aconteceu em 2009, com 239,55 na primeira e 247,65 na segunda. Em 2019, último ano de divulgação de resultados da escola, esse quantitativo caiu para 223,8 em português e 228,78 em matemática. É importante destacar que até 2019, as escolas ainda não tinham trabalhado na modalidade de ensino remoto. O indicador do fluxo deste mesmo ano mostra que, a cada 100

alunos dos anos finais do ensino fundamental, 19 não foram aprovados. Em relação a distorção idade-série, no ano de 2022, a cada 100 alunos desta mesma etapa, 32 estavam com atrasado escolar de dois anos ou mais, sendo o maior índice concentrado no 9º ano (39,3).

As quatro escolas pesquisadas apresentam Nível Socioeconômico médio-baixo, com uma especificidade por parte da Escola Vitória da Conquista, no sentido de que ela é a única a apresentar classificação NSE 4, ou seja, onde os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica (Inse), enquanto as três outras indicam classificação NSE 3, em que os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Isso significa um nível socioeconômico em grau ainda menor do que o da primeira instituição. Remetemo-nos assim a Soares e Andrade (2006) quando destacam que nem os fatores extraescolares nem a escola conseguem conduzir sozinhos o desempenho cognitivo dos estudantes. Além disso, também de acordo com estes mesmos autores, os fatores socioeconômicos influenciam na aprendizagem, o que se torna perceptível a partir das informações apresentadas, visto que a escola com maior índice socioeconômico entre as quatro, foi a que melhor pontuou.

Apresentaremos na tabela a seguir, a média das projeções estabelecidas pelo INEP em todas as edições, bem como a média dos resultados também de todas as edições a partir de o ano de 2007, referente as quatro escolas.

Tabela 6. Média das projeções e resultados das escolas de 2007 a 2021.

<b>ESCOLAS (DADOS DE 2007-2021)</b>	<b>MÉDIA DAS PROJEÇÕES</b>	<b>MÉDIA DOS RESULTADOS</b>
ESC. VITÓRIA DA CONQUISTA	3,88	3,4
ESC. SUPERAÇÃO DO SABER	3,75	3,0
ESC. ESPAÇO DA REALIZAÇÃO	3,78	2,4
ESC. CONQUISTA DO ÊXITO	3,78	2,3

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados do QEdu (2023).

De acordo com a tabela acima, segundo a média das projeções e resultados de todas as edições do IDEB, a partir de 2007, nenhuma das quatro escolas conseguiu alcançar os resultados estabelecidos. Em todas elas existe grande oscilação quanto ao fluxo e aprendizagem, sendo a Escola Vitória da Conquista e a Superação do Saber as que mantiveram uma maior linearidade nos resultados das proficiências, passando por um deslocamento significativo do ano de 2019

para o de 2021. Deslocamento esse que acometeu todas as quatro escolas nos índices da última divulgação, o que pode ser também justificado pelo contexto de pandemia da covid-19 vivenciado em esfera mundial, mas, para fazer tal afirmação, seria necessário uma outra investigação a fundo.

Diante dos apontamentos realizados, remetemo-nos a Davis et al. (2013) quando destaca a

urgência de transformar radicalmente a experiência oferecida aos alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental, adolescentes e jovens vivendo uma série importante de transições, para as quais demandam o auxílio da escola, notadamente porque se faz preciso sair do mundo concreto da infância e ingressar no mundo abstrato dos adultos (Davis et al., 2013, p. 15).

É perceptível a dificuldade vivenciada pela etapa do ensino fundamental anos finais, em todos os aspectos, desde os altos índices de evasão, repetência e dificuldades quanto à proficiência nas provas SAEB, o que corrobora com a fala de Fernandes (2007, p.7) quando destacou que “[...] nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizado”.

Nesse sentido, faz-se necessário não apenas que a escola tenha um olhar mais cuidadoso com relação a esta etapa, mas que políticas públicas também sejam implantadas de maneira eficaz, agindo diretamente nas dificuldades dos estudantes, sejam elas voltadas para questões intra ou extraescolares.

Mediante as apresentações empreendidas, verifica-se a extrema relevância dos números dentro da sociedade, no caso específico deste estudo, no campo educacional. A partir das quantificações, é possível identificar onde se necessita de intervenção, para, então, realizá-la. Os números vem ordenando a dinâmica da vida dentro do Estado moderno. Eles tem produzido uma “maquinaria de controle” sobre o sistema escolar, já que as ações das instituições são monitoradas e quantificadas. Foucault (2014a, p. 172) considera a vigilância como “uma engrenagem específica do poder disciplinar”, ou seja, para que este poder se movimente e aja dentro da sociedade é necessário que a vigilância opere. Esta, se ocupa justamente de garantir o aproveitamento total das competências daqueles que são responsáveis por alimentar o sistema econômico, como é o caso do monitoramento realizado por meio da aferição do fluxo e da proficiência nas escolas.

De uma forma geral, a partir dos dados verificados, percebe-se que as taxas de reprovação e evasão ainda são altas, como também a proficiência aponta para uma

aprendizagem considerada básica, de acordo com a Escala SAEB, ou seja, o resultado dos alunos de 9º ano atribuídos em uma escala de pontuação, segundo as habilidades descritas em cada nível, porém, identifica-se duas atitudes consideradas “discutíveis” nas duas primeiras escolas, ou seja, as que melhor pontuaram entre as demais: 1) na Escola Vitória da Conquista, dados de 2022 indicam que a cada 100 alunos que cursam o ensino fundamental - anos finais, aproximadamente 26, estão em distorção idade-série, ou seja, apresentam atraso escolar de 2 anos ou mais, enquanto em 2021 o percentual de reprovação foi de 0,0%; 2) na Escola Superação do Saber, em 2022 o abandono foi de 0,0% e a repetência, 16,4%. Isto significa que, na primeira instituição, em 2022, nenhum aluno do ensino fundamental - anos finais, foi reprovado e em 2021, na segunda escola, nenhum aluno desta mesma etapa evadiu.

Essas duas questões remetem-nos a Foucault (2014, p. 174) quando afirma que “[...] a disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos [...]”. Assim, as engrenagens da escola giram em favor dos resultados satisfatórios do IDEB. Existe uma relação de poder muito acentuada no âmbito social e, conseqüentemente, educacional, colocando-o como indicador da qualidade da educação, mas, diante dos resultados apresentados, enxergamo-lo apenas como um índice, haja vista que questões importantes que influenciam na aprendizagem dos alunos não são consideradas para a sua somatória, como é o caso da diferenciação apresentada por uma das escolas investigadas com relação ao seu NSE (é mais alto do que o das demais) e, justamente ela dispõe do melhor resultado entre as quatro analisadas. Esta situação ainda coloca o trabalho desenvolvido pela própria escola como único responsável por promover - ou não - a qualidade educacional, como mesmo afirmou Almeida et al. (2013). Além disso, visualizamos o índice como reprodutor de desigualdades, tendo em vista que se utiliza dos mesmos critérios para aferir instituições que vivenciam realidades distintas, ou seja, mesmo que algumas escolas apresentem nível cultural e socioeconômico mais baixo do que outras, a avaliação de todas é realizada mediante os mesmos critérios.

Posto isto, é importante destacar que o poder disciplinar incutido tanto no fluxo escolar quanto nas proficiências, dadas através das provas SAEB, tem gerado saberes e aptidões que reverberam no IDEB, capazes de extrair dos corpos a utilidade necessária para sustentar a economia capitalista.

## **5 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM TORNO DO IDEB, PRODUZIDAS NAS ESCOLAS DA 14ª DIREC, REGIÃO DE UMARIZAL/RN**

A questão do acesso educacional é uma demanda praticamente resolvida no país, como destacou Fernandes (2007), o que mais preocupa atualmente é a oferta de uma educação de qualidade, mais inclusiva, equitativa e que forme para a cidadania. Neste sentido, o objetivo o qual oportunizou a emergência deste capítulo foi: refletir como as escolas, campo desta pesquisa, evidenciam a busca por resultados relacionados à qualidade da educação.

O presente texto organiza-se em três subseções, onde a primeira, denominada de “Maquinaria do IDEB: problematização acerca da busca por resultados”, com base nas entrevistas realizadas com os onze sujeitos participantes, problematiza como vem se dando nas instituições escolares a busca pelos resultados do IDEB, a partir de toda uma maquinaria numérica. Posteriormente discorreremos acerca da “Discursivação em torno das avaliações externas”, onde será apontada a percepção dos sujeitos acerca desta temática e como vêm trabalhando no sentido de responder aos seus preceitos. Por último, apontaremos a “Representações de qualidade no discurso dos sujeitos”, em que buscaremos identificar a partir dos enunciados, sua representação de qualidade educacional.

### **5.1 Maquinaria do IDEB: a busca por resultados**

Neste tópico será problematizada a busca pelos resultados do IDEB, com base nas entrevistas realizadas com onze sujeitos, sendo dez deles, profissionais das escolas investigadas e um deles, o diretor da 14ª DIREC. Vale salientar que o intento inicial era o de distribuir equitativamente o número de sujeitos entrevistados por escola, no entanto, devido a negativa de dois professores, sendo um de língua portuguesa e um de matemática, foi necessária a redução destes, ficando, então, duas escolas com dois entrevistados e as outras duas, com três, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 7. Sujeitos investigados.

	<b>DIRETOR DA 14ª DIREC</b>	<b>DIRETOR ESCOLAR</b>	<b>COORD. PEDAGÓGICO</b>	<b>PROF. DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>PROF. DE MATEMÁTICA</b>	<b>REPRESENTANTE DE PROF. DO CONSELHO ESCOLAR</b>
	X					
ESC. VITÓRIA DA CONQUISTA		X	X			
ESC. SUPERAÇÃO DO SABER		X	X			X
ESC. ESPAÇO DA REALIZAÇÃO		X			X	
ESC. CONQUISTA DO ÊXITO		X		X		X

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A escolha do diretor da 14ª DIREC se deu por ele fazer parte do governo da política desta instituição, levando seus preceitos para as escolas circunscritas nesta Diretoria, bem como os diretores, que também participam do governo da política das escolas; já a escolha dos professores deu-se pelo vínculo destes com as disciplinas de língua portuguesa e matemática, que são computo da fórmula do IDEB; a coordenação pedagógica foi selecionada, pois é ela a principal mediadora entre o Projeto Político Pedagógico da escola e os professores, auxiliando-os quanto as suas ações pedagógicas; os membros do Conselho Escolar por elegerem como uma de suas funções, o monitoramento e, acima de tudo, o acompanhamento do trabalho escolar, o que inclui uma preocupação elementar com os resultados educacionais. Neste sentido, faz-se relevante a apresentação de algumas informações em torno destes, para um melhor conhecimento acerca dos profissionais que estão prestando as informações aqui trabalhadas.

Tabela 8. Caracterização dos sujeitos investigados.

SUJEITO	GÊNERO	CURSO DE FORMAÇÃO	NÍVEL DE FORMAÇÃO	TEMPO DE OCUPAÇÃO DO CARGO
DIRETOR DA 14ª DIREC	M	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	4 ANOS
DIRETOR 1	M	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	4 ANOS
DIRETOR 2	F	PEDAGOGIA	MESTRADO	10 MESES
DIRETOR 3	M	CIÊNCIAS NATURAIS	ESPECIALIZAÇÃO	10 MESES
DIRETOR 4	M	MATEMÁTICA	ESPECIALIZAÇÃO	9 MESES
COORD. PEDAGÓGICO 1	F	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	8 ANOS
COORD. PEDAGÓGICO 2	M	LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA	MESTRADO	2 MESES
PROF. DE LÍNGUA PORTUGUESA	M	LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	MESTRADO	6 ANOS
PROF. DE MATEMÁTICA	M	MATEMÁTICA	ESPECIALIZAÇÃO	6 ANOS
REP. DE PROF. DO CONSELHO ESCOLAR 1	F	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	2 ANOS
REP. DE PROF. DO CONSELHO ESCOLAR 2	M	LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA	MESTRADO	2 MESES

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto aos sujeitos entrevistados, todos possuem nível superior, a maioria, 72,8% precisamente, são do sexo masculino e uma quantidade de 63,7% possui apenas especialização, enquanto os demais já são mestres. No que se refere ao tempo de ocupação do cargo, 54,6% já passa de dois anos. Ainda que alguns dos sujeitos exerçam a função indicada a apenas alguns meses, todos estão nas referidas escolas por mais de 2 anos, ou seja, apresentam um sólido conhecimento acerca das instituições, podendo contribuir com informações relevantes para o bom encaminhamento desta pesquisa.

Todos os entrevistados foram receptivos com relação ao convite, participaram de forma atenciosa e com o intuito de, de fato, contribuir. As entrevistas aconteceram em formato presencial e outras virtualmente. Qualitativamente não houve diferença entre elas, ao contrário, nos dois moldes, todos os sujeitos sentiram-se à vontade para responder as questões e posicionarem-se. Em nenhum dos segmentos houve resistência quanto à participação, exceto

no caso de um professor de língua portuguesa e outro de matemática, como já referido anteriormente, com isso, esses sujeitos não foram somados aos demais.

De modo geral, os momentos de entrevista foram bastante proveitosos, pois, além das contribuições dadas em favor da pesquisa, os sujeitos ainda trouxeram questões do seu dia a dia, em alguns casos até como forma de desabafo, principalmente por parte dos diretores, que temiam a falta de merenda escolar pelo atraso do recurso. Em todos os segmentos, os sujeitos demonstraram-se preocupados com o progresso escolar dos alunos, destacando o desenvolvimento de ações direcionadas para este fim.

As entrevistas estão estruturadas em três eixos temáticos, com perguntas que visam atender aos objetivos postos no trabalho. O primeiro deles, com questões voltadas especificamente para o IDEB, o segundo à busca por resultados e o terceiro à qualidade da educação, podendo variar de acordo com os segmentos para o qual foram direcionadas. Os sujeitos serão identificados através de códigos, de modo a resguardar suas identidades, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4. Identificação dos sujeitos da pesquisa.

<b>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>SUJEITO</b>
DD	DIRETOR DA 14ª DIREC
D1	DIRETOR DA ESC. VITÓRIA DA CONQUISTA
D2	DIRETORA DA ESC. SUPERAÇÃO DO SABER
D3	DIRETOR DA ESC. ESPAÇO DA REALIZAÇÃO
D4	DIRETOR DA ESCOLA CONQUISTA DO ÊXITO
C.P1	COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESC. VITÓRIA DA CONQUISTA
C.P2	COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESC. SUPERAÇÃO DO SABER
P.P	PROF. DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESC. CONQUISTA DO ÊXITO
P.M	PROF. DE MATEMÁTICA DA ESC. ESPAÇO DA REALIZAÇÃO
R.C1	CONSELHEIRA ESCOLAR DA ESC. SUPERAÇÃO DO SABER
R.C2	CONSELHEIRO ESCOLAR DA ESC. CONQUISTA DO ÊXITO

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira questão das entrevistas realizadas durante o mês de outubro de 2023, foi acerca da compreensão dos sujeitos sobre o que entendiam por IDEB. As respostas, ainda que se aproximassem no sentido de entenderem-no como uma ferramenta para a verificação da aprendizagem dos alunos, para alguns, este índice se dá apenas por meio das avaliações externas. Um dos diretores, denominado de D.1 destacou: “O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, “né”? Que mede, via avaliações externas, o nível da aprendizagem dos alunos.” Aqui, percebe-se a ausência com relação ao conhecimento sobre o fluxo enquanto variável considerada para a somatória deste índice, o que se caracteriza como uma problemática, segundo defendido por Fernandes (2007), quando destaca que um dos principais problemas do sistema educacional brasileiro são as altas taxas de repetência e abandono escolar, sem a conclusão da educação básica, assim, além de a proficiência nos exames padronizados, é necessário que o fluxo seja considerado como uma importante variável.

Quando perguntados se conheciam a fórmula para cálculo do IDEB, apenas um dos sujeitos, o coordenador pedagógico da Escola Superação do Saber, denominado de C.P1, declarou conhecê-la. O professor de língua portuguesa (P.P), da Escola Conquista do Êxito, informou que conheceu as variáveis utilizadas para cálculo do índice em uma formação, inclusive, citando-as, mas disse não lembrar exatamente da fórmula usada para o cálculo. C.P1 afirmou que pouco tempo antes de responder a referida entrevista, participou de um encontro com todo o corpo escolar, com o intuito de definir estratégias para a melhoria dos resultados.

Diante dos apontamentos dos diretores escolares, foi possível elencar uma série de enunciados, que, em função da sua quantidade não serão apresentados neste espaço em sua totalidade. Identificou-se como referente destes a política de responsabilização pelos resultados educacionais, que recai sobre as escolas, de modo a responsabilizá-las pelos bons ou maus índices apesar de não haver sobre as quatro escolas investigadas premiação ou punição em termos financeiros. Assim, como destacou Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, a comunidade escolar, na busca pelos resultados satisfatórios, acaba por cumprir responsabilidades que são do sistema, e não apenas dela, ou seja, se esforçando, além de suas possibilidades para atender aos preceitos de uma política neoliberal, que segundo Dardot e Laval (2016), encolhe a responsabilidade do Estado com os gastos públicos.

A ausência de conhecimento da fórmula do IDEB configura-se como um deslocamento com relação as pesquisas anteriormente compiladas no estado do conhecimento, visto que as mesmas não apontam este item. Deste modo, indica-se a necessidade da formação continuada nas escolas, posto que o não conhecimento da fórmula e, por conseguinte, do índice, impactam no tocante a um debate qualificado dentro das instituições, em torno deste mecanismo.

O diretor da escola Conquista do Êxito, deu a seguinte resposta quando perguntado se a direção escolar desenvolvia alguma ação no sentido de incentivar a instituição a alcançar bons resultados no IDEB: “Exigindo! Cobrando! E mostrando: aqui, “ó”, a gente “tá” lá embaixo, olhe aqui!” (D4). Nessa perspectiva, mesmo não apresentando conhecimento específico de como acontece a formulação do índice, todos os quatro gestores desenvolvem ações para o alcance do mesmo, no intuito de, como afirmou o D4, “não ficar na zona de rebaixamento”. O mesmo referente é identificado nos enunciados dos coordenadores pedagógicos e professores de língua portuguesa e matemática. O P.P destaca: “nós estamos trabalhando agora uma espécie de simulado, “né”? Que foi feito com descritores da prova de língua portuguesa “pras” turmas de 9º ano.” Nesse mesmo viés, o P.M relata:

Então, 15, 20 dias antes, a gente trabalha aquele assunto “pra” que o aluno não se perca tanto na prova, naquelas avaliações... Então, a gente faz aquele trabalho, foge um pouco do assunto que nós “tamos” dando e enfatiza mais aquele assunto dos conhecimentos da prova (P.M).

A coordenadora pedagógica também detalha: “Eu, como coordenadora apresento os dados, “né”, para os professores, a gente analisa o que a gente pode melhorar, o que pode ser feito “pra” que o próximo IDEB seja melhor...” (C.P1). Neste sentido, verifica-se como campo associado para os enunciados desses sujeitos (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), a cultura do desempenho escolar, que “mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção” (Nosella, 2010, p. 50). Tal cultura faz com que a escola aja no sentido de preparar para as conveniências do mercado, distanciando-se de valores éticos e humanos. Isto posto, é verificável que tais ações acontecem pelo fato de o IDEB ser visto como a vontade de verdade deste tempo, pois, “o saber estatístico produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação” (Traversini, Bello, 2009, p. 148).

A cultura do “treino”, desenvolvida nas escolas, configura-se como um risco para o desenvolvimento do sujeito, visto que o tempo destinado à outras disciplinas é reduzido, limitando assim o conhecimento geral dos alunos e enfocando-o em disciplinas específicas (língua portuguesa e matemática). Este treino repetitivo torna-se parte da rotina das escolas, sendo visto como algo natural. Além disso, tal “adestramento”, acaba limitando os estudantes ao que é visto nas questões estudadas, reduzindo sua capacidade de reflexão, como bem colocou Ravitch (2011). Trabalhar os simulados acaba por evidenciar também um trabalho que a escola deixa de fazer, pois, se a aprendizagem acontece durante o ano, não se faz necessário que haja um investimento de tempo e trabalho tão intenso no treinamento dos alunos.

Uma fala muito importante de ser destacada também é a da C.P1, que quando questionada se sentia alguma pressão por parte da gestão escolar no sentido de alcançar os bons resultados, respondeu:

Nenhuma. Como eu disse a você, **o foco maior é nosso mesmo, a obrigação é nossa enquanto coordenação. Eu me cobro muito com relação a isso**, a gente fica torcendo, eu fico de olho no IDEB, quando sai a nota, eu fico: “Vai sair hoje. Não, não vai. Vai sair amanhã. Não, não vai.” Aí ligo “pra” os professores: “Gente, e aí, será que vai dar certo? Será que nosso IDEB vai aumentar? Ai, eu **“tô” com medo!**” (C.P1, grifo nosso).

É perceptível na fala desta coordenadora uma forte tensão no que tange tanto à busca quanto ao recebimento dos resultados, porém, isso não se dá pelo fato dela sentir a cobrança por parte da gestão escolar, mas, a partir do seu reconhecimento de que deve ser um foco e uma obrigação sua enquanto coordenadora pedagógica, ou seja, esta profissional foi produzida por uma verdade que coloca o IDEB como sendo um índice que precisa ser alcançado, tendo em vista sua extrema relevância no âmbito escolar e social, além de ser uma obrigação dos sujeitos escolares o desenvolvimento de táticas para o alcance dos melhores resultados possíveis. O fato da C.P1 apresentar tal percepção deve-se a uma formação de subjetividade fabricada por um governmentação que já se incumbiu de lhe docilizar para, então, extrair dela sua utilidade máxima. Segundo Candioto (2018), para Foucault, na subjetividade o sujeito

[...] deixa de ser constituído somente na imanência de práticas que o sujeitam; ao mesmo tempo, torna-se sujeito e objeto para si próprio, denotando uma subjetivação ética irreduzível aos mecanismos disciplinares e às regulações do biopoder [...] (Candioto, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a escola, por ser uma técnica de governmentação, produz corpos dóceis, pois, além de ser afetada pelos ditames que lhe são colocados, afeta os sujeitos por meio da educação, e como bem diz Foucault, pela condução das condutas dos sujeitos. É um disciplinamento que molda, que direciona todas as forças para um mesmo sentido e, são justamente estas práticas sociais, por meio das instituições, que vão formando o tipo de governo que gere a sociedade e reciprocamente se conforma ao seu gerenciamento.

Partindo para os enunciados dos dois representantes de professores do conselho escolar, R.C1 e R.C2, foi possível perceber que eles, enquanto representantes deste órgão, não desenvolvem ações no sentido de incentivar a escola a alcançar os bons resultados do IDEB, mas, o visualizam como importante para as instituições. A R.C1 destacou: “A gente necessita,

“né”, desses dados, “pra” gente saber como é que “tá” indo o nosso desenvolvimento, como é que “tá” indo o nosso trabalho, serve como uma autoavaliação “pra” nós. Segundo o R.C2:

[...] apesar de ser uma avaliação à nível nacional, tem-se uma ideia do nível de ensino, vamos assim dizer, que está sendo ofertado, principalmente em português e matemática, na escola onde a gente atua, então, é importante sim, porque, a partir daí, do resultado disso, a escola procura meios de sanar a situação e tentar melhorar, “né”, para os anos seguintes, uma vez que é a cada dois anos, “né”, que tem essa avaliação do SAEB e tal... então, é importante sim, eu creio que é importante (R.C2).

Diante disso, foi possível identificar como referente para o enunciado da busca por resultados por parte desses sujeitos, o enfoque dos conselhos escolares para questões voltadas para o gerenciamento dos recursos financeiros, ou seja, ainda que uma das funções do conselho escolar seja a fiscalização das atividades pedagógicas, esta não foi identificada a partir dos enunciados. Diante da sua função consultiva, deliberativa, normativa e fiscal, o conselho necessita estar a par dos recursos financeiros da escola, desde a sua utilização até a prestação de contas para que estes possam ser executados. O campo associado, neste caso, refere-se à gestão democrática nas instituições escolares, intensificada a partir dos anos de 1980 e legitimada a partir de dispositivos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e LDBEN (Brasil, 1996). Sendo o conselho escolar uma das ferramentas da gestão democrática, ele precisa existir e atuar sobre inúmeros aspectos referentes à instituição escolar, ainda que, em muitos casos, limite suas ações ao que realmente é tido como obrigatório, como é o caso do gerenciamento das finanças da escola.

No enunciado do diretor da 14ª DIREC é possível verificar uma ação intensiva no tocante a busca pelos resultados satisfatórios do IDEB por parte de toda a equipe, com enfoque no suporte pedagógico, que faz a assessoria das escolas circunscritas na regional. Desse modo, elenca-se como referente a performatividade, que, segundo Ball (2010), dentro deste quadro,

[...] acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo (Ball, 2010, p. 51).

Apesar de o autor ter especificado como sujeitos da performatividade, nesse trecho, acadêmicos e professores, conseguimos expandir tal conceituação para o diretor da 14ª DIREC enquanto sujeito do enunciado, visto que ele apresenta uma intensa preocupação com o

posicionamento da 14ª regional no ranking das dezesseis distribuídas pelo estado do RN, operando no sentido de aumentar sua produtividade. Em uma de suas falas, ele destaca:

[...] a gente tem essa preocupação, porque quando a gente chega no final do ano, no início do outro ano, que sai o resultado e a gente é chamado lá na secretaria “pra” mostrar o resultado, a gente fica ansioso que apareça o resultado da 14ª DIREC: “vamos ver como é que nós “tamos” no ranking, né?” E a gente torce e trabalha “pra” isso, “pra” que quando mostrar os dados das DIREC’s, que são 16, “né”, a gente não fique na rabeira, “né”? Então, eu torço, a gente conversa aqui na DIREC, a gente se reúne... Nesse período de 2023, a gente “tá”, praticamente, assim, envolvido de corpo e alma “pra” ver quando for no próximo ano, que aparecer o resultado, a 14ª “teja” pelo menos entre as dez, não “teja” lá na rabeira (DD).

A própria Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) exerce uma forte influência quanto a busca pelos resultados do IDEB, como citado por dois dos sujeitos, o D4 e o DD, que destacaram um intensivo trabalho de conscientização por parte da instituição no tocante ao alcance de tais resultados, como também na criação de ranking para as DIREC’s. O DD explicou que após a divulgação dos dados do IDEB, os diretores desta instituição são chamados à Natal/RN, onde fica sediada a SEEC, para um momento de apresentação dos dados, em que inicialmente são expostos individualmente, por DIREC, por meio de um telão, posteriormente é apresentada a classificação em uma espécie de tabela, depois disso, apresenta-se por cidade e escola. Foi destacada a tensão vivenciada pela equipe que temia a ocupação das últimas posições. Quando perguntado se existia um incentivo financeiro para os primeiros colocados, o DD declarou que não:

É o reconhecimento do trabalho das meninas (assessoras pedagógicas) que se esforçam tanto, que “tá” no dia a dia nessas estradas: “vamos em escola tal, vamos em cidade tal visitar...” aí mostra e tal, então, “pra” elas também é importante porque é um trabalho, “né?” Se você faz aquele trabalho, se esforça, “tá” lá na ponta, mostrando a importância, fazendo formação e no fim não ver o resultado, a gente fica desanimado (DD).

O fato da SEEC/RN se colocar como uma forte incentivadora dos resultados satisfatórios, não só do IDEB, mas também de avaliações próprias do estado do RN, como o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), pode se justificar pela média obtida pelo estado na divulgação do ano de 2022, referente aos dados de 2021, que, com uma nota de 2,8, posicionou-se em último lugar no ranking, entre todas as unidades federativas do país.

Verifica-se como campo associado do enunciado do diretor da 14ª DIREC, assim como nos enunciados dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, a cultura do desempenho escolar, que, segundo Nosella (2010), “transformou os educadores de atores principais da educação em executores apressados, angustiados e culpados” (Nosella, 2010, p. 48). Neste sentido, é perceptível o sentimento de angústia por parte deste sujeito, pelo medo de ocupar uma colocação indesejada no ranking do estado, culpa, pelos eventuais resultados negativos, como também a pressa em “correr contra o tempo”, conscientizando os profissionais, para que desempenhem um trabalho significativo em tempo hábil para o alcance do índice, por meio da assessoria pedagógica às escolas, o que leva a uma docilização da alma.

Sendo a interdição um dos mecanismos de exclusão do discurso, a identificamos nos enunciados dos sujeitos no que concerne à sua autonomia enquanto profissionais, haja vista que, em muitos momentos, desviam-se de suas atividades rotineiras para focar-se na busca incessante pelos resultados, por meio de ações como: reuniões de incentivo e conscientização para com as equipes, cobranças e estabelecimento de metas, como também a participação em formações que visam a melhoria destes resultados. Com relação aos professores, se dá por intermédio da aplicação de simulados com as turmas e pela participação também em formações.

Verifica-se interdição ainda quanto a expansão de outros conhecimentos que não sejam os cobrados nas Provas SAEB e avaliações do próprio estado do RN, especialmente no período que antecede a aplicação destas provas. É realizado todo um planejamento escolar que prioriza tais conteúdos e acaba por excluir outros, o que opera como uma espécie de controle, tanto no tocante à ação pedagógica, como no tipo de conhecimento que chegará ao alunado, que é aquele tido como relevante para a somatória do índice. Neste sentido, o coordenador pedagógico, C.P2, quando perguntado se desenvolvia ações para a melhoria dos resultados do IDEB da escola, destacou:

[...] a nossa escola “tá” entregando, a data prazo é 27 de setembro, o plano de ação da escola, inclusive o plano de ação vai ser entregue baseando-se nesses dados e na ação do dia “D” de análise das provas do SAEB, que foi realizada hoje pela manhã. Então, toda a ação da escola está voltada “pra” isso (C.P2).

Diante de tal afirmação, percebe-se que os esforços da Escola Superação do Saber estão voltados para o alcance do índice, ou seja, são ações controladas de modo a não saírem dos “trilhos” que conduzem aos bons resultados, pois, se faz necessário o encaixe nos padrões para se ter a possibilidade de continuar no jogo concorrencial, que é um princípio vital da sociedade na lógica neoliberal.

Mesmo diante dos apontamentos realizados no que concerne a busca pelos resultados por parte dos sujeitos, quando perguntados, a partir de uma questão posicionada no eixo temático contendo questões voltadas especificamente para o IDEB, se conheciam alguma política, projeto ou programa que tivesse sido implantado nas escolas em decorrência dos resultados deste índice, empreenderam as seguintes respostas:

Acredito eu que não (D1)

Eu acho que esse RN Avalia é uma dessas políticas, porque ela é nova e ela vem... esse SIMAIS, eu acho que ela vem a partir desses resultados (D2)

Não, não. Não tenho conhecimento não. Pode até existir, mas no momento, eu não tenho conhecimento não (D3)

Não, no momento a gente só tem esse projeto que é o dia “D”, que foram os coordenadores pedagógicos e gestores, “pra” gente implantar e discutir na escola sobre essa avaliação, sobre o IDEB e como convencer os alunos de melhorar (D4)

Não. Eu não sei por que eu estou aqui há pouco tempo (P.M)

Não sei se existe, eu não conheço (P.P)

Não, eu não conheço (R.C1)

Não, eu confesso que eu não tenho conhecimento (R.C2)

Não, não tenho conhecimento não. Na escola da gente, não, porque tem aquele programa de alfabetização que trabalha o ciclo, “né”, de aprendizagem, mas eu acredito que não tenha nada a ver não (C.P1)

A avaliação do RN Avalia, a avaliação do SIMAIS [...]. Basicamente, todos os programas do MEC são baseados nisso, com incentivo “pra” melhoria do IDEB (C.P2)

O Rio Grande do Norte hoje ele tem uma rede própria de avaliação, que é o SIMAIS, já “pra” cuidar, “né”, desses números aí, então, juntou-se ao SIMAIS agora o RN Avalia (DD).

Diante do fato de o IDEB se apresentar como uma ferramenta para a orientação de políticas educacionais e nenhum dos sujeitos entrevistados ter conhecimento da chegada de alguma delas nas escolas, identifica-se, portanto, que como retorno deste índice se recebe apenas a classificação em termos numéricos, o que para a DIREC e as escolas é sinônimo de um trabalho bem desenvolvido ou sinal de alerta caso os números sejam abaixo do esperado. Neste contexto, Almeida et al. (2013) destaca:

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil tem se apresentado muito como sinônimo do trabalho desenvolvido pelas escolas, mas não se demonstra benéfica, tendo em vista que grande parte do desempenho não pode ser atribuída somente ao trabalho da/na escola (Almeida et al, 2013, p. 1168).

Isto é, mesmo que os resultados sejam os melhores, existe todo um contexto fora dos muros da escola, o qual contribui para isso. O que na verdade tal concepção desencadeia é a responsabilização exacerbada sobre os profissionais da educação no tocante aos resultados educacionais.

Diretores e professores foram questionados se acreditavam que os resultados do IDEB rotulavam as escolas e o seu trabalho enquanto profissionais, como bons ou ruins. Apenas dois dos diretores, o D1 e o D3 responderam que não. Os demais, juntamente com os professores, declararam acreditar que sim, inclusive em sua fala, o P.P destaca: “Com certeza. Infelizmente, rotulam sim. É aquela história: o que é que vale hoje? Números!” Essa afirmação aponta para uma subjetivação da sociedade a uma razão estatística, o que a impede de questionar os números. Nesta sociedade comandada pelas estatísticas, tudo é mensurável, verificável, para que melhor possa ser governado e, mais importante ainda, como será governado. Inclusive, Ravitch (2011) também argumenta neste sentido quando diz que “[...] o objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, comunidades e instituições” (Ravitch, 2011, p. 189).

No que concerne as relações de poder e saber identificadas nos enunciados analisados, foi possível verificar quatro pontos: a) que elas acontecem em rede entre as instituições e os sujeitos investigados, por meio de uma espécie de vigilância hierarquizada; b) as técnicas de governo produzem subjetividades que levam os sujeitos a compreenderem o IDEB como a vontade de verdade deste tempo; c) o poder imbricado na maquinaria do IDEB produz a percepção da relevância deste índice por parte dos conselheiros escolares, mas não lhe conduz à ações em busca do mesmo; d) a produção de modos de subjetivação que levam a obediência dos corpos e das condutas.

A SEEC/RN, enquanto representatividade do estado, realiza um trabalho de sensibilização e estímulo sobre a DIREC, enquanto esta executa com a gestão e coordenação, que, por sua vez, efetiva com os professores, que corporificam em sala de aula, tudo isso formando uma teia. Corroborando com isso, quando perguntada se a direção escolar desenvolve alguma ação no sentido de incentivar a escola a alcançar os bons resultados do IDEB, a diretora da Escola Superação do Saber destacou:

Sim, a gente precisa “tá” sempre em articulação, porque é o professor que “tá” diretamente com esse aluno, é o professor que conhece a necessidade do aluno, então, no nosso plano de gestão, meu e da vice-diretora, a gente pensou muito na palavra diálogo, porque eu não acredito em uma escola fechada, onde ela fecha seus resultados, ela discute só com o pedagógico e não chega em quem “tá” lá na sala de aula, que é realmente de onde flui tudo, “né”? (D2).

O professor de matemática, quando perguntado se a gestão da escola tem orientado os professores algo no sentido de melhorar o IDEB da escola, respondeu: “Ela “tá” sempre fazendo reuniões. Duas vezes por mês a gente se reúne aqui na sala, a coordenação pedagógica, ela mostra o IDEB da escola, faz um trabalho de conscientização” (P.M). Já o conselho escolar, por não sentir a cobrança pelos resultados escolares enquanto órgão deliberativo, acaba por não ser afetado quanto ao desenvolvimento de ações nesse sentido.

Isto posto, o que se identifica é uma maquinaria de controle do comportamento, que possibilita a formulação de saberes fomentadores do desenvolvimento do índice e assegura seu lugar privilegiado dentro da sociedade. Esta vigilância é o que garante que as engrenagens continuem a girar no sentido da busca pelos resultados, isso corrobora com o pensamento de Foucault (2014), quando definiu que o poder disciplinar, no lugar de se apropriar e retirar, adestra. Esse poder é visto por ele como “modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (ibidem, p. 167), assim como ocorrem as ações por parte das instituições e sujeitos investigados, sem uso da força ou repressão, mas de modo modesto e sutil, como forma de controle.

O poder imbricado no IDEB funciona de uma forma penetrante, capaz de produzir saberes construtores de um corpo submisso, docilizado e subjetivado, que mesmo não compreendendo sua formulação de maneira integral, mesmo desconhecendo algumas de suas variáveis e até mesmo não conhecendo políticas implantadas nas escolas a partir de seus dados, declaram sua relevância e trabalham em prol da sua acentuação e destaque dentro do meio social.

## **5.2 Discursivação em torno das avaliações externas**

Quando se discute IDEB, logo se remete às avaliações externas, visto que as Provas SAEB, que fazem parte dessa categoria, integram as variáveis para somatória deste índice, inclusive, como bem já foi citado no subtópico anterior, alguns sujeitos ainda têm a concepção de que apenas essas avaliações compõem o IDEB. Em alguns casos, o foco para fomentar estes

resultados, concentra-se na preparação do alunado para a realização dessas provas, deixando a variável “fluxo”, mais tangenciada no que se refere à ação do corpo escolar.

Nesse sentido, foram aplicadas questões voltadas para a possível preparação dos alunos para a realização da Prova SAEB, a saber:

- A DIREC orienta as escolas a executarem alguma ação no sentido de preparar os alunos para a prova SAEB? (Diretor da 14ª DIREC);
- A prova SAEB tem influenciado no planejamento pedagógico da escola? Como? (Diretores escolares);
- A Prova SAEB tem influenciado no planejamento pedagógico da escola? (Coordenadores pedagógicos);
- Você acredita que a escola deveria realizar algum tipo de preparação dos alunos antes de realizarem a prova do SAEB? (Conselheiros escolares);
- A avaliação do SAEB modifica a rotina de suas aulas? Como? (Professores).

Tais questões, com unanimidade foram respondidas afirmativamente, ou seja, todos os sujeitos preparam seus alunos para as avaliações ou, no caso dos representantes do conselho escolar, acreditam que deve haver uma preparação por parte da escola. Os diretores escolares desenvolveram os seguintes enunciados:

Sim. A gente pega e **elabora também alguns simulados** baseados também como um espelho da Prova SAEB (D1, grifo nosso)

Faz pouco tempo que “tô” na escola, mas sempre eram apresentados os resultados, nos planejamentos, e a partir dali se pensa de que forma você pode “tá” melhorando, na questão de “tá” **trabalhando os alunos “pra” proficiência**, porque a nossa deficiência maior nos resultados é língua portuguesa e matemática, e aí, é mais em cima disso (D2, grifo nosso)

Sim, sim. Geralmente nos encontros pedagógicos é tratado o assunto, é visto uma forma de **preparar os alunos...** Cada professor tenta, de alguma forma, tentar contextualizar questões... Preparar o aluno para submeter a essa avaliação (D3, grifo nosso)

Sim, elas entram no planejamento (D4).

Os enunciados desses sujeitos apontam para a preparação dos alunos para a realização das avaliações externas, com foco no SAEB, como uma das táticas mais utilizadas para se alcançar índices satisfatórios no IDEB. Existe todo um planejamento que contempla o conteúdo cobrado nessas provas e, a partir disso, é realizado um trabalho direcionado, visando a sua

aplicação. Conseguimos fazer um paralelo com as avaliações do NCBL, quando destacado por Ravitch (2011) que uma das consequências inesperadas desta política foi o encurtamento do tempo disposto para ensinar outros conteúdos os quais não fossem direcionados para leitura e matemática. Pode-se observar assim, um conhecimento reducionista e limitado com relação à diversidade de saberes disponíveis. Seguindo a linha de raciocínio desta mesma autora, a restrição do contato com história, artes e ciências acaba por reduzir a qualidade educacional, além de prejudicar, inclusive, o desempenho nos próprios testes padronizados, visto que, existe uma transversalidade entre as disciplinas.

Foi questionado também aos coordenadores pedagógicos se a Prova SAEB tem influenciado no planejamento pedagógico da escola, onde a C.P1 respondeu afirmativamente. A declaração do C.P2, da Escola Superação do Saber chamou a atenção:

Sim, hoje de manhã a gente “tava” discutindo justamente isso, “né”? Que a prova que antes a gente chamava de Provinha Brasil, “né”, e agora é prova de avaliação do SAEB, inclusive, a gente tem discutido a implementação, graças a Deus, com o novo PNLD<sup>38</sup>, a gente já tem questões e conteúdos moldados com esse perfil, graças a Deus, “né”? De maneira que a gente tem buscado se adaptar a essa realidade. Inclusive, os livros didáticos todos, como eu disse, estão pautados nisso, e influenciando, claro, a maneira como o professor trabalha (C.P2).

Tomando como base a proximidade dos enunciados, conseguimos identificar como seu referente, o controle dos resultados, o que é enfatizado na fala do coordenador pedagógico, que agradece a implementação do PNLD 2023, que prevê algumas mudanças no que concerne ao ensino fundamental – anos iniciais, em que, segundo ele, dispõe de “questões e conteúdos moldados com esse perfil”, ou seja, adaptadas as exigências dos testes padronizados.

Apesar de o livro didático estar nas escolas com a proposição de contribuir com a democratização do acesso a conhecimentos considerados essenciais, acaba por limitar ainda mais o trabalho pedagógico no que se refere a autonomia dos profissionais da educação, controlando suas ações para atender ao que lhes é imposto. Para Copatti et al. (2021, n.p.), nesse sentido, “é necessário, ainda, perceber os movimentos implicados entre o público e o privado, entre o recurso que democratiza e a sua função enquanto mercadoria.” Assim, ao modo que o livro didático entra na escola como um auxiliador das práticas pedagógicas, acaba por implantar nela princípios mercadológicos e antidemocráticos. Corroborando com tal afirmação, Foucault

---

<sup>38</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

(2008, p. 41) destaca que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Isto posto, é importante destacar que tal mecanismo de controle, ou seja, a preparação do aluno para as avaliações externas, por meio da aplicação de simulados, controla, além do currículo, as práticas pedagógicas e de gestão, quando se direcionam para este fim. O diretor da 14ª DIREC relatou que as assessoras pedagógicas da regional, ao visitarem as instituições acompanhadas,

vão incentivando as escolas a fazer simulados... não simulado por ser simulado, “né”? mas que estejam dentro dos conteúdos trabalhados, incentivam os professores a trabalhar de maneira que os alunos venham a entender [...] (DD).

Com isso, ele diz que há um incentivo para que os docentes desenvolvam estratégias no intuito de que os alunos entendam a importância de participar de tais avaliações, tendo em vista que existia um grande desfalque no tocante a participação dos educandos na realização das provas, o que, segundo ele, na maioria dos casos, por falta de incentivo do professor, coloca uma responsabilização ainda maior sobre este profissional. Os dois professores também afirmaram preparar os alunos para a realização das avaliações. Quando perguntado se vem trabalhando apenas a estrutura da prova ou procura conteúdos que foram aplicados anos anteriores, o P.P detalhou:

As duas coisas: o que é que faz, como é que responde, como é que preenche, o que analisar, e eles também fazem o simulado com questões tiradas de provas anteriores, então, é um simulado, que além dele responder, “né”, não é só: “tá” aí, faça! treine, que aí é do SAEB, da Prova Brasil... vocês vão fazer isso aí depois.” Não. Como é que faz? Faz assim, tal, tal, tal... Aqui analisa o comando, analisa o texto, tal e tal, além de o fazer, tem o como fazer, então, a gente “tá” tentando seguir essa linha aí (P.P).

É importante remetermo-nos a Ravitch (2011), quando questiona o benefício de o estudante apresentar um bom desempenho em um teste estadual de leitura, se ele não consegue atuar da mesma forma em um outro teste ou mesmo aplicar tais habilidades em contextos diferentes. A função da escola não é somente ensinar conteúdos básicos, é, além de tantas outras coisas, formar cidadãos para o exercício da democracia, não enformá-los no sentido de moldar em uma só forma.

Nesse sentido, Foucault (2021) destaca que, além de produzirmos a verdade, estamos também submetidos a ela, quando somos sujeitados a desenvolver ações ligadas a certos modos

de vida ou de morte, que se fundamentam em discursos carregados de efeitos específicos de poder. Ou seja, em todo o tempo o indivíduo é controlado, mas também controla; produz efeitos de verdade, quando, na verdade, já está afetado por ela. É neste sentido que esse autor defende que o poder não deve ser apropriado como um bem e não está nas mãos de alguns, mas, é relacional, circula, se pulveriza. Segundo ele, os indivíduos “nunca são alvo inerente ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (ibidem, p. 284).

O controle dos resultados, como bem afirmou Werle (2011) retira a escola do seu lugar de autoidentidade para caracterizá-la como uma organização marcada por uma “linguagem padrão universalizante e unificadora” (Werle, 2010, p. 790). A escola, então, no lugar de desenvolver no aluno suas percepções de mundo, restringe/limita seus conhecimentos, homogeneizando sua compreensão acerca da realidade social, o que resulta na desvalorização da multiplicidade de culturas e pensamentos presentes na sociedade.

Como campo associado dos enunciados identificou-se a regulação das políticas educacionais, fruto das reformas educativas dos anos de 1990. Para Barroso (2005),

O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o **(re) ajustamento da diversidade de acções dos actores** em função dessas mesmas regras (Barroso, 2015, p. 733).

No contexto da regulação, as escolas tomam para si a responsabilidade de apresentar respostas positivas tanto nas provas SAEB quanto no próprio IDEB, inclusive, o que se caracteriza como uma autorregulação, haja vista que suas ações são autocontroladas no sentido de não sair do planejamento que se é realizado englobando os conteúdos cobrados no SAEB. É justamente o (re) ajustamento das ações dos sujeitos, como indicou Barroso (2005), que sustenta essa regra chamada de “alcance de resultados satisfatórios no IDEB”, em que as escolas precisam se encaixar para atender aos ditames sociais que colocam este índice como a vontade de verdade deste tempo. As ações passam a ser reguladas como modo de garantir que tudo ocorra dentro dos padrões estipulados e, assim como destacou Ravitch (2011), a pontuação nos testes se tornou uma obsessão, fazendo do treinamento contínuo, uma parte de sua rotina. É importante trazer o caráter positivo de tais avaliações, inclusive do próprio índice no sentido de fundamentar a reflexão acerca do trabalho que a própria escola desenvolve, ainda que estes resultados dependam de muitas variáveis, porém, restringir suas ações neste sentido, pode distorcer o propósito do teste que é estimar o aprendizado e o conhecimento e não produzir índices mais altos, como bem destacou Ravitch (2011).

Um ponto importante a ser destacado é a postura do R.C2 quando, mesmo acreditando que precisa haver uma preparação voltada para os alunos quanto à realização das provas SAEB, inclusive declarando exercer tal ação quando está em sala de aula, ele reconhece que o desempenho dos alunos nessas avaliações não depende apenas desta ação, mas também de fatores extraescolares que envolvem uma base familiar bem constituída, condição financeira capaz de oferecer uma alimentação adequada e investimento do governo em aspectos educacionais como a garantia da merenda escolar. Segundo o referido conselheiro:

O aluno não pode arrebentar em uma prova do SAEB com português e matemática se ele passou o ensino fundamental inteiro, desde o 6º ano, saindo de casa, de uma família com pouca estrutura, não é? Onde ele ver o pai batendo na mãe, o pai chegar bêbado em casa, vir “pra” escola com fome e quando chegar na escola, faltar merenda, faltar almoço... (R.C2).

Tal afirmativa corrobora com a afirmação de Soares e Andrade (2006) quando destacam que fatores como NSE influenciam na aprendizagem do aluno. Desse modo, compreendemos que não basta o acesso à escola, é preciso que as garantias de permanência e aprendizagem sejam ofertadas por intermédio das políticas públicas.

Como interdições identificadas nos enunciados verifica-se a exclusão de temáticas que são de interesse do estudante, para focalizar em conhecimentos voltados para os testes em larga escala, o que provoca o seu desinteresse em participar das atividades escolares, acarretando, inclusive, faltas e até evasão quando desejam ampliar as atividades desenvolvidas. Com a diversidade de “atratividades” presentes na sociedade, como por exemplo, as questões tecnológicas, manter um aluno concentrado sem a ampliação das opções de atividades escolares, é uma tarefa imensamente complexa.

Ainda no campo das interdições, é possível verificar uma restrição quanto a aptidão para aplicar os conhecimentos construídos na escola em situações da vida real, visto que o treinamento voltado para a realização dos testes, como já foi aqui pontuado, limita a aplicação de tais habilidades em outros contextos que não sejam esses, o que vai de encontro com o estudo de Figueiredo et al. (2018) quando aponta uma discrepância entre o desempenho de estudantes dos estados do Acre/AC, Ceará/CE, Goiás/GO, Pernambuco/PE e Roraima/RR, quanto ao desempenho na avaliação interna (fluxo escolar) em detrimento as avaliações externas (Prova Brasil à época). De acordo com a pesquisa, “a avaliação interna apresenta níveis extraordinários de aprovação, entretanto esse conhecimento proporcionado aos estudantes, capaz de produzir elevado nível de aprovação interna, não se reflete nas avaliações externas” (ibidem, p. 561). Ravitch (2011) também nos traz uma reflexão neste sentido, quando destaca que o foco dos

professores na preparação para os testes, leva a um alinhamento do conteúdo que é trabalhado com o que será cobrado nos testes padronizados, fazendo com que, muito provavelmente os estudantes não consigam difundir bem sua aprendizagem para outros exames com a mesma temática ou mesmo aplicar em situações do dia a dia.

Além da discrepância citada acima, existe a contradição entre IDEB e ENEM, ou seja, uma turma que apresenta boa pontuação neste índice, não necessariamente apresentará no ENEM, bem como a disparidade IDEB x IDEB, o que também é percebido nas escolas tanto à nível de país, quanto do estado e até mesmo nas instituições investigadas: existe uma diferenciação, uma não linearidade de resultados nas turmas de níveis diferentes. O 5º ano, por exemplo, apresenta índices mais altos em relação ao 9º ano, que também supera a 3ª série do ensino médio. Reforçando esta questão, tem-se a fala da coordenadora pedagógica, a C.P2, que relata:

Esse ano quando nós recebemos os resultados das turmas de 1º a 5º ano, nós chamamos os alunos “pra” o pátio, teve a entrega de tipo, um “certificadinho” “pra” eles: “a turma que deu a escola...”. Fizemos lá um “certificadinho” como uma homenagem “pra” eles. Foram “pra” o pátio, foram aplaudidos, colocamos nas redes sociais da escola comunicamos aos pais que ia ter esse momento, então, não é algo que passa despercebido, a gente procura valorizar também. Aí os outros alunos das turmas anteriores, já estão perguntando: “é aquela prova que os meninos ganharam o certificado?”, eu digo: “é, é aquela prova mesmo.” De 6º a 9º ano eles ficam lá mais tímidos, mas a gente não deixa de parabenizar, porque foi um esforço, foi 4,2, mas em virtude da pandemia, eu acredito que esse declínio que houve, foi fruto disso aí, da pandemia. Nós temos projetado “pra” esse ano, 5,0, né? Estamos trabalhando “pra” isso. A gente espera que a gente consiga de 6º a 9º ano fazer esse... chegar a essa meta. O que a gente conseguir, “pra” gente vai ser muito satisfatório (C.P2).

Além de se observar a diferenciação entre IDEB x IDEB, como citado acima, é perceptível a recompensa para os alunos que se destacam com relação aos resultados. Não são premiações financeiras, mas simbólicas, de reconhecimento, com homenagem e certificação direcionada para aqueles que concederam à escola os resultados satisfatórios. Neste sentido, já conseguimos identificar uma relação de poder e saber, em que os profissionais, mediante seus instrumentos de controle alcançam os alunos, levando a compreensão de que atingir bons resultados vai lhes surtir efeitos positivos, enquanto eles, os próprios profissionais, já foram também afetados por essa vontade de verdade. Os alunos, por sua vez, também fazem parte dessa relação de poder quando usam da sua possibilidade de conferir à escola os resultados positivos para, como compensação, receberem o reconhecimento em forma de homenagem. Na

medida em que essa situação se desdobra, todo um saber é construído de forma direcionada, para o conteúdo dos testes padronizados. Neste sentido, recorreremos aos ditos de Foucault (2021, p. 54), quando afirma que “[...] a “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade.”

Toda essa vigilância e controle age como uma sagaz economia do poder, em que o convencimento é muito mais eficaz do que a punição, ainda que ela aconteça na medida em que nem todas as turmas são homenageadas. É um exercício que se realiza no corpo social e não sobre ele, ou seja, todos estão afixados nas malhas do poder.

Existe ainda uma forte relação de poder que coloca o saber empresarial dentro da seara da educação pública quando uma avaliação à nível de estado, como o SIMAIS, é assumida pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF<sup>39</sup>, que, apesar de ser uma fundação de apoio a Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, se constitui como uma entidade privada, sem fins lucrativos, em que seu contrato em alguns estados do Brasil chega a ser milionário. Como bem destacou Freitas (2018, p. 55), “[...] a destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas.” Com a inserção de tais práticas, ele ainda acrescenta: “o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública.” (ibidem, p. 56).

São questões interessantes de serem discutidas porque, enquanto todo um montante financeiro é injetado nessas entidades privadas, a escola pública vai sendo cada vez mais precarizada com a falta de itens essenciais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, como é o caso da merenda escolar, a qual se apresenta nos discursos de vários dos sujeitos como um item básico que, por muitas vezes, falta nas escolas, especialmente com a implantação do ensino em tempo integral no estado do RN. Vale destacar que o objetivo do governo do estado é introduzir esta modalidade de ensino em metade das escolas estaduais até 2025, sendo que até o presente momento, 32% da meta foi atingida. Alguns sujeitos, preocupadamente, desabafaram:

---

<sup>39</sup> Para melhor compreensão acerca da relação entre o sistema de avaliação da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e o CAEd/UFJF, ver o texto: “SIMAIS E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO PARA SUA REALIZAÇÃO NO QUADRIÊNIO (2016-2019)” (Silva; Silva, 2022), disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1NZDK6In7Dw3zV52vzKq0WeZcNvyleNOa/view>.

O estado falha no dinheiro do “Mais Alimentação” e quer colocar o integral. E se faltar a merenda? Tem escolas aqui de (cidade da escola) que são integral e que se o dinheiro do Mais Alimentação não cair na conta, vai dar simplesmente, meio expediente (D1)

A gente “tá” sofrendo demais com falta de recurso “pra” uma escola de tempo integral. E eu não “tô” achando que o ensino integral melhorou a qualidade da educação, não é? Porque falta o que precisa, o básico, “né?” Falta o essencial... e foi implantado de vez, assim, jogado de cima pra baixo [...] (D4)

No nosso caso agora, o tempo integral “tá” passando por uma situação complicadíssima, não “tá” vindo verba “pra” o almoço, então, tudo isso interfere (R.C2).

Tais declarações são carregadas por sentimentos de angústia pelo medo de que um ensino que já apresenta uma série de desafios a serem superados, se torne ainda mais dificultoso. Os estudantes e as escolas, neste sentido, são duramente prejudicados e aqui não se está dizendo que somente a inserção de tais empresas no âmbito educacional é responsável pelas adversidades vivenciadas pela educação, mas que contribui em grande medida, de forma muito dura, onde o principal prejudicado é quem deveria ser o centro das atenções e investimentos: o aluno. Como bem destacou Freitas (2018, p. 130) “[...] na educação não pode haver perdedores, somente ganhadores.”

### **5.3 Representações de qualidade no discurso dos sujeitos**

O conceito de qualidade é polissêmico, portanto, induz à muitas interpretações. Como já destacado neste estudo, o saber preconizado nos documentos analisados, sendo eles: a Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e Plano Estadual de Educação (Rio Grande do Norte, 2015), apresentam um conceito de qualidade pelo viés do resultado, orientando as condutas dos sujeitos e distanciando a escola de sua função social. Diante disso, buscaremos identificar a representação de qualidade no discurso dos próprios sujeitos investigados, os quais lidam diretamente com a realidade das escolas pesquisadas.

Quando questionados sobre o que seria qualidade da educação para eles, os diretores, professores, representantes do conselho escolar e diretor da DIREC apresentaram conceitos como: infraestrutura da escola, qualificação profissional, igualdade de direitos, aprendizagem, apoio psicológico para alunos e profissionais, valorização dos estudantes e educadores, empenho e doação máxima de professores, condições de trabalho, além dos bons resultados, tanto nos índices como nos exames do ENEM, além disso, um dos gestores apontou a

importância de se transmitir um pouco do que é cidadania. Em sua fala, o D3 chamou a atenção quando destacou:

Se a escola conseguir garantir que o aluno aprenda na questão de disciplinas, **conceitos básicos, noções básicas, “né”?** **Conteúdos básicos**, e transmitir um **pouco do que seja cidadania**, acho que atingirá a qualidade (D3, grifo nosso).

É importante fazer um destaque para as expressões utilizadas pelo diretor da Escola Espaço da Realização, que remete à colocação posta por Freitas (2018) quando enfatiza que a cobrança do básico das disciplinas básicas se configura como uma insistência da reforma empresarial para evitar “educar demais a mão de obra”, podendo assim elevar seus níveis de conscientização. O que sustenta o empresariado é, justamente, a mão de obra qualificada, assim, na menor das hipóteses de ameaça de seu *status quo*<sup>40</sup>, esforços são empreendidos em oposição, como por exemplo, o enfrentamento contra as disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino Médio, além de sua profissionalização, o que insere os jovens no mercado de trabalho de forma precoce, sem que tenham ainda uma formação mais ampla e necessária para ocupar cargos de maior prestígio na sociedade.

Nos enunciados desses sujeitos, visualiza-se como referente uma qualidade voltada para aspectos majoritariamente intraescolares, que segundo Dourado e Oliveira (2007),

incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (Dourado e Oliveira, 2007, p. 16).

É notória a preocupação destes profissionais com o desenvolvimento dos seus estudantes e falta de condições dispostas pelas escolas, o que pode comprometer a possibilidade de aprendizagem dos mesmos. O diretor da Escola Vitória da Conquista afirmou que a educação do Brasil é insuficiente em termos de qualidade, mas os profissionais têm feito e alcançados resultados os quais vão além de suas competências. Em suas palavras, ele diz: “a gente faz milagres”, quando, na verdade, o papel do professor não é “fazer milagre”, mas, sim, orientar o estudante em seu processo de aprendizagem. Essa responsabilização sobrecarrega ainda mais

---

<sup>40</sup> Expressão em latim, que significa “estado atual” das coisas, isto é, a forma em que uma determinada situação se encontra e a manutenção de suas condições.

estes profissionais, ocasionando, inclusive, problemas psicológicos decorrentes de sentimento de frustração e insuficiência, visto que, nem sempre os resultados satisfatórios se apresentarão.

Os fatores exclusivamente intraescolares acabam por deixar de fora questões de nível socioeconômico e capital cultural dos alunos, o que interfere em grande medida, inclusive nos resultados do IDEB, pois, aqueles que tem maior propensão de assimilar os conteúdos trabalhados, darão um retorno mais satisfatório. Desse modo, se a escola está localizada em um bairro central, com alunos de condição financeira mais elevada, tende a ter maior IDEB e vice-versa.

No que concerne aos enunciados dos coordenadores pedagógicos, apresenta-se uma dispersão entre ambos. A C.P1 atrela a qualidade educacional ao domínio da leitura, pois, segundo ela, será a partir disso que ele dará conta de compreender outras questões que lhe forem colocadas. Ela destaca:

O nosso foco é o foco na leitura, desenvolver o gosto pela leitura, porque ele (o aluno) tendo esse gosto desenvolvido, ele vai se dar bem em matemática, porque ele vai saber ler um problema, ele vai saber interpretar o problema, ele vai ler um gráfico... são todas as questões que caem na prova do SAEB: leitura de gráfico, leitura de tirinha, leitura de imagens, “né”? São questões que caem na prova do SAEB (C.P1).

Evidencia-se aqui o enfoque na leitura como um contributo para a proficiência nas avaliações do SAEB, inclusive, em uma de suas falas, a coordenadora fala sobre um projeto desenvolvido pela instituição, denominado de “Sarau Poético”, em que toda a escola se mobiliza para trabalhar autores e suas obras, o que segundo ela, é “uma ação voltada “pra” colher frutos no futuro com o resultado do IDEB.” Portanto, é todo um conjunto de estratégias que se move em favor de tais resultados. Já nos enunciados do C.P2, a dispersão apresentada refere-se ao seu conceito de qualidade, estando ele voltado para: “serviço prestado, resposta, aceitação da sociedade e no final, o aprendizado.” Segundo ele, a escola vem primando por conhecer o seu entorno, a comunidade e, trabalhando de maneira que atenda a sua realidade. Em sua opinião, o fato de olhar para a comunidade e trabalhar de acordo com suas especificidades é o que faz com que a escola apresente bons resultados, tanto nos índices, quanto em retorno à sociedade.

Neste sentido, os enunciados do C.P2 apresentam como referente além de uma qualidade voltada para aspectos intraescolares, também os extraescolares, ou seja, considerando não apenas os aspectos visíveis dentro dos muros da escola, mas questões que vão além e que refletem diretamente no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Almeida et al. (2013, p.

1168), neste sentido, destacam:, mesmo que as avaliações externas sejam vistas como o resultado das ações realizadas pelas escolas, grande parte do desempenho não pode ser atribuído somente a este trabalho, isto é, existe todo um cenário extraescolar o qual precisa ser considerado.

No tocante ao campo associado dos enunciados produzidos pelos sujeitos pesquisados, em que a materialidade se deu por intermédio da entrevista concedida, é possível apontar os documentos oficiais que normatizam a educação do país, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Plano Estadual de Educação (Rio Grande do Norte, 2015), haja vista que estes preconizam em sua concepção de qualidade questões que tocam prioritariamente os aspectos intraescolares, como também o alcance dos índices do IDEB. Corroborando com isso, Mello e Bertagna (2020) afirmam que “interesses econômicos e políticos de perspectiva neoliberal conduzem ao entendimento de qualidade educacional de forma meritocrática, favorecendo apenas alguns grupos sociais” (Mello; Bertagna, 2020, p. 13). É importante destacar que o campo associado dos enunciados do C.P2 também está relacionado aos dispositivos oficiais acima citados, tendo em vista seu posicionamento com relação a adaptação da escola a conteúdos moldados para atender as exigências dos testes padronizados.

Correlacionar a qualidade educacional com o alcance dos resultados foge da perspectiva da neutralidade – lembrando que na educação nenhuma atitude é neutra - para favorecer a determinados interesses e, quem não segue à regra, está fora da disputa, assim como afirmou Freitas (2018, p. 84) quando discorreu acerca da profissionalização do Ensino Médio: “não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como básico [...]”. A autonomia dos profissionais, neste sentido, também fica demasiadamente comprometida, pois, quando se existe uma base que precisa ser seguida, o que está além dela perde expressividade.

Quando perguntados se as respectivas escolas em que atuam são escolas de qualidade, dois dos diretores responderam que sim e os outros dois destacaram que ainda estão em busca desta qualidade. Os dois professores, tanto o de língua portuguesa quanto o de matemática destacaram que, em se tratando de profissionais, a escola dispõe sim de um corpo docente de qualidade, mas quando parte para outros aspectos, como estrutura, por exemplo, deixa a desejar. Os representantes dos conselhos e coordenadores pedagógicos partilham desta mesma opinião quando afirmam acreditar que a escola da qual fazem parte, é sim de qualidade. A C.P1, inclusive, declarou orgulhosamente quando perguntada: “Com certeza! São 114 anos de cultura

e saber” (C.P1). É perceptível em todos os momentos da fala da coordenadora pedagógica um sentimento de extrema dedicação e entrega à instituição em que trabalha, inclusive quando destaca não sentir nenhum tipo de pressão por parte da gestão escolar no que se refere ao alcance dos resultados do IDEB, pois, conforme pensa, isso é uma obrigação sua enquanto coordenadora. Tal responsabilização leva os baixos índices a justificarem as atitudes punitivas à escola.

É importante fazer um destaque para a resposta dos dois conselheiros escolares quando perguntados se tem desenvolvido ações no sentido de contribuir com a qualidade da escola e, diferentemente dos demais sujeitos que responderam afirmativamente, eles negaram qualquer ação neste sentido. O R.C2 declarou:

O conselho escolar não tinha pensado nisso ainda. (Risos). Mas a partir dessa conversa, o conselho vai pensar sim nisso, em ver como melhorar, porque a gente “tá” vendo aí agora... eu não tinha essa informação, até agradeço: 3,4, “né”? Vergonhoso! Vergonhoso... “né”? [...] Se você parar “pra” pensar, a gente diz, “vergonhoso”, aí a gente vai “pra” o resto do Brasil, não que eu lembre agora, 10,0 no IDEB. Não tem, “né”? As melhores são as do Ceará, “né”, em nível de Brasil, ainda? As melhores são as do Ceará, “né”? “Tá” o que o IDEB lá? 7,0, 8,0? “Tá” no máximo isso aí. Não chega... não chega, nunca chegou (R.C2).

Depois de considerar o índice da escola onde trabalha, como “vergonhoso”, o conselheiro volta atrás e diz que, em se comparando com os resultados do país, a situação não está tão ruim como parece, porém, o que causa curiosidade é que ele acaba por remeter a qualidade da escola ao IDEB, quando diz que a partir de agora o conselho escolar vai pensar em como melhorar, porque os índices estão baixos. Ele faz alusão ainda aos índices apresentados pelo estado do Ceará/CE, que é referência nas políticas de accountability educacional, marcadas pelos princípios da meritocracia e competição.

É perceptível em um contexto de interdição, os resultados das avaliações internas à escola sendo secundarizados, ainda que o fluxo escolar seja uma variável importante para a somatória do índice, enquanto os resultados das avaliações externas são enfatizados para responder às exigências do IDEB, gerando um intenso controle das atividades realizadas no contexto escolar. Além disso, observa-se a interdição de ações de resistência quanto a falta de medidas de fortalecimento às desigualdades educacionais como foco do poder público, tendo em vista que nenhum dos sujeitos pesquisados apresenta conhecimento de investimento voltado para este fim, apenas a inserção de mais avaliações, justificadas pela busca de maior qualidade, sem a promoção das condições necessárias para que os educandos possam competir partindo

do mesmo ponto com relação à conhecimento e condições de aprendizagem, e mesmo assim, são empreendidas atitudes de obediência, o que também provoca um gerenciamento educacional ainda maior em termos de padronização do currículo, limitação da autonomia dos profissionais escolares e outras ações neste sentido.

É importante destacar que a relação de poder pulverizada por parte do corpo profissional escolar para com o alunado reproduz um saber pelo qual ele mesmos já fora afetado, o de uma qualidade associada a quantidade, que, por muitas vezes, restringe as possibilidades de conhecimento e aprendizagem dos educandos, além da compreensão de que a responsabilidade (diga-se responsabilização) em apresentar os bons resultados é exclusivamente da escola, englobando neste domínio tanto os profissionais quanto os educandos, sem que o poder público assuma na mesma medida tal responsabilidade.

O saber atrelado ao IDEB reproduz um discurso de qualidade voltada para a perspectiva economicista, o que, diante da desigualdade educacional, age de forma arbitrária, desprestigiando os mais abastados cultural, social e financeiramente. Isto é, ações realizadas pelos sujeitos escolares, mesmo que despropositalmente, geram saberes que fortalecem as barreiras socioculturais e econômicas os quais implicam no alcance de uma aprendizagem equitativa.

Diante do exposto, algumas questões se evidenciam no sentido de fazer compreender como a maquinaria do IDEB influencia na busca pelos resultados satisfatórios nas escolas investigadas. Um ponto a se destacar no trajeto temático referente ao IDEB é o não conhecimento da fórmula para cálculo do índice, por parte dos sujeitos investigados, apenas dois desses, demonstraram conhecê-la, mas não sabiam efetuar o cálculo. Outros apontaram o desconhecimento, inclusive, de variáveis que compõem o índice, apesar de buscarem os resultados considerados satisfatórios. Esta busca é evidente, inclusive, no trajeto referente à própria, quando todos os sujeitos afirmam exercê-la, promovendo nas escolas uma cultura do desempenho que responde justamente aos ditames do mercado.

Importa destacar a influência de um dos mecanismos de controle do trabalho pedagógico, que é o livro didático. Instrumento esse aclamado por dispor de conteúdos moldados às exigências dos testes padronizados. No que concerne ao trajeto da qualidade educacional, variadas foram as concepções neste sentido, que não apenas os resultados do IDEB, isso aponta para atitudes de resistência por parte dos sujeitos, porém, estes focos de resistência não estão conseguindo se ascender pela necessidade de alcançarem bons indicadores educacionais.

Tais apontamentos levam ao que bem colocou Foucault (2021, p. 17), quando destacou que o poder “funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo”, pois o poder que se verifica nas relações entre os sujeitos investigados é pulverizado, fabricando indivíduos com saberes convenientes manutenção de uma lógica capitalista e neste caso, tem reforçado a cultura da manutenção da ordem atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar os achados da pesquisa é motivo de contentamento, pois representa o desfecho de uma sementeira que não foi fácil de ser realizada, mas que agora manifesta seus frutos. O estudo partiu da seguinte questão: “Como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC?”, desse modo, apontamos como hipótese a compreensão do IDEB enquanto maquinaria que conduz a um jogo de relações, o qual coloca em disputa práticas reprodutoras de aspectos pedagógicos associados a qualidade que induz a quantidade na ação educativa.

Isto posto, neste estudo, foi analisado como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas as quais ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC, região de Umarizal/RN. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o diretor da 14ª DIREC, diretores das quatro escolas investigadas, dois coordenadores pedagógicos, um professor de língua portuguesa e um de matemática do ensino fundamental – anos finais, bem como, com dois representantes de professores do conselho escolar, referente a duas das escolas pesquisadas. A análise dos dados foi feita por meio da Análise do Discurso foucaultiana, a partir do método arqueogenalógico, contemplando os seguintes trajetos temáticos: IDEB; busca por resultados e qualidade da educação.

Ao longo do texto foi abordada a discussão acerca da maquinaria dos números, um efeito do Estado moderno, sustentado pela lógica neoliberal, que tem como um de seus principais objetivos o fortalecimento do mercado. Devido a sua forte influência no meio social, vem impulsionando a perseguição pelos bons índices e o controle dos resultados educacionais como forma de qualificar a educação como sendo de boa ou má qualidade, incitando a concorrência, competitividade, eficiência e eficácia no contexto das escolas. O problema, na verdade, não reside em almejar a qualidade, mas, sim, em como ela vem sendo estabelecida, já que o alcance dos números por eles mesmos, acaba por desfocar de uma qualidade socialmente referenciada, voltada para os aspectos qualitativos do fazer educacional, subsumindo a qualidade a aspectos econômicos, impondo uma lógica de ganhos e de valor por índices mais altos, sem questionar as condições as quais se assenta esta busca.

Os saberes disseminados pela escola, dominados e controlados por intermédio do IDEB enquanto maquinaria de poder, controlam a ação escolar visando garantir que os sujeitos sejam moldados conforme os padrões vigentes na sociedade. Nesse sentido, de acordo com as

discussões empreendidas no referido contexto, a partir da discursivação feita pelo MEC em torno do IDEB, quem vem ditando as regras da escola é o modelo de mercado, impulsionado pelas políticas de cunho neoliberal.

Neste sentido, visando identificar as relações de poder nos discursos do IDEB, no tocante à qualidade da educação e a “produção” de resultados, analisamos o texto para discussão da proposta do IDEB, de autoria de Fernandes (2007), o Decreto de Instituição do IDEB, de nº 6.094/96, dispositivos oficiais e legais, sendo eles: a Constituição Federal (Brasil, 1988), LDBEN (9394-96), PNE (2014-2024) e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), bem como a materialização do discurso do IDEB nas escolas pesquisadas através do fluxo e da proficiência.

No texto de Fernandes (2007), identificou-se o enunciado do IDEB como sendo o dispositivo ideal para mensurar a qualidade da educação do país, por incorporar à sua somatória, duas variáveis consideradas fundamentais ao desenvolvimento do estudante: o fluxo (referente a taxa de aprovação e permanência do aluno na escola) e a aprendizagem nas provas do SAEB. São apontadas interdições quanto à desnecessidade de variáveis que contemplem outros aspectos influenciadores da aprendizagem dos educandos, como a infraestrutura escolar, o contexto sociocultural da escola, nível socioeconômico dos estudantes e suas famílias, além de outras questões relevantes, as quais influenciam diretamente na qualidade educacional e, mais complexo ainda, gera saberes que colocam o índice como determinante do trabalho realizado nas escolas, criando, no cenário nacional, processos de subjetivação que tem este documento como verdade a ser seguida, principalmente, por considerar o lugar de fala deste..

Já os saberes produzidos pela prática discursiva que posiciona o IDEB como irrefutável e capaz de mensurar a qualidade educacional do país, são voltados para atender as necessidades da indústria, do sistema de produção. Ou seja, os mecanismos de poder lançados sobre o corpo social produzem saberes direcionados ao atendimento dos seus interesses.

No que se refere ao Decreto 6094/96, os enunciados apontam para uma maquinaria numérica que prevê uma qualidade educacional voltada ao alcance dos resultados do IDEB, tendo como referente, a gestão por resultados. Já as interdições são direcionadas aos conhecimentos curriculares que não sejam os cobrados nas avaliações externas, por meio de uma maquinaria de controle do comportamento, expressa mediante os testes padronizados, assim, os estudantes são enquadrados aos mesmos conteúdos, devendo submeter-se a eles para que não sejam punidos, desse modo, à medida em que são docilizados, sua utilidade é desenvolvida.

Além disso, a qualidade incutida no Plano, interdita aspectos intra e extraescolares como indutores da aprendizagem educacional, bem como questões relevantes para a construção de uma sociedade considerada democrática, quando, por meio do controle ideológico imprimido no mesmo, possibilita ações que atendem aos princípios de uma sociedade neoliberal. O documento apresenta ainda saberes responsáveis por alimentar a lógica capitalista, baseada nos índices estatísticos que intentam formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Vale destacar que concepção de qualidade da educação analisada se refere aos seguintes dispositivos legais: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no que tange a seção I, da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1993), Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), em sua meta 7 e o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2015) em sua dimensão 2, onde foi possível identificar um enunciado que tem como referente uma qualidade baseada nos índices do IDEB, associando-se ao campo das políticas de accountability, em que são articuladas: avaliação, responsabilização e prestação de contas. Os documentos interditam a concepção de um conceito definido de qualidade da educação, o que, segundo Oliveira e Araújo (2005), dificulta a materialização de um ensino com ou sem qualidade, por não existirem parâmetros para tal julgamento.

Ademais, é perceptível a interdição do comprometimento com mecanismos democráticos, os quais devem ser intrínsecos ao conceito de qualidade numa escola pública, como também a supressão de investimentos nas escolas com menores índices, visando a restituição das aprendizagens e, por último, verifica-se a interdição quanto à contextualização dos indicadores sociais, que estão ligados diretamente à aprendizagem, como, por exemplo, o nível socioeconômico das famílias dos estudantes, questão essa que está em pauta na discussão em torno do Novo Ideb, quando a inserção da desigualdade é apontada como uma dimensão adicional à somatória do índice, apesar de não existir ainda um consenso nesse sentido. Já o saber expresso nos documentos volta-se para a promoção dos princípios neoliberais, o que distancia a educação de sua função social, aproximando-a de conceitos como: competição, produtividade e resultados, além de regular as condutas dos sujeitos.

O fluxo e a proficiência nas escolas são aqui compreendidos enquanto ação do dispositivo da vigilância sobre as instituições de ensino, visando a garantia do aproveitamento total das competências daqueles que são responsáveis por alimentar o sistema econômico do país. Importa destacar que as escolas investigadas, que apresentam os melhores índices, também apresentam os melhores NSE's, o que mais uma vez demonstra que ele está estreitamente ligado com a aprendizagem, colocando o trabalho desenvolvido pela escola como único responsável por promover - ou não - a qualidade educacional. Além disso, consegue-se visualizar o índice

como reprodutor de desigualdades, por utilizar dos mesmos critérios para aferir instituições que vivenciam realidades distintas. Ademais, o poder disciplinar imprimido por meio das provas SAEB geram saberes repercutidos no IDEB, que retiram dos corpos a utilidade necessária para sustentar a economia capitalista.

Quanto as práticas discursivas em torno do IDEB, produzidas nas escolas da 14ª DIREC, os enunciados dos diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores apontam como referente, a política de responsabilização pelos resultados educacionais, que recai sobre as escolas, de modo a responsabilizá-las pelos bons ou maus índices, apesar de não haver sobre as quatro escolas investigadas premiação ou punição em termos financeiros. Já o enunciado dos representantes de professores do conselho escolar, indica que eles, enquanto representantes deste órgão, não desenvolvem ações no sentido de incentivar a escola a alcançar os bons resultados do IDEB, mas, o visualizam como importante para as instituições. O enunciado do diretor da 14ª DIREC indica uma ação intensiva no tocante a busca pelos resultados satisfatórios do IDEB por parte de toda a equipe, com enfoque no suporte pedagógico, este faz a assessoria das escolas circunscritas na regional, o que indica como referente a performatividade (Ball, 2010), quando direcionam todas as suas ações em prol do alcance dos resultados satisfatórios.

Foram verificadas interdições quanto a autonomia dos sujeitos enquanto profissionais, haja vista que, em muitos momentos, desviam-se de suas atividades rotineiras para focar-se na busca incessante pelos resultados, bem como, no que concerne à expansão de outros conhecimentos os quais não sejam os cobrados nas Provas SAEB e avaliações do próprio estado do RN, especialmente no período que precede a aplicação destas provas.

Ademais, verificou-se enquanto relação de poder e saber nos enunciados analisados, quatro questões: a) elas acontecem em rede entre as instituições e os sujeitos investigados, por meio de uma espécie de vigilância hierarquizada; b) as técnicas de governo produzem subjetividades que levam os sujeitos a compreenderem o IDEB como a vontade de verdade deste tempo; c) o poder imbricado na maquinaria do IDEB produz a percepção da relevância deste índice por parte dos conselheiros escolares, mas não lhe conduz à ações em busca do mesmo; d) a produção de modos de subjetivação que levam a obediência dos corpos e das condutas.

Quando partimos para a discursivação em torno das avaliações externas, os enunciados dos sujeitos apontam para a preparação dos alunos, inclusive a realização das avaliações externas, com foco no SAEB, como uma das táticas mais utilizadas para se alcançar índices satisfatórios no IDEB, o que aponta como referente, o controle dos resultados, enfatizado na fala do coordenador pedagógico C.P2, quando agradece a implementação do PNLD 2023, o qual dispõe de conteúdos adaptadas as exigências dos testes padronizados. Quanto às

interdições, verifica-se a restrição no que tange à aptidão para aplicação dos conhecimentos construídos na escola em situações da vida real, ou seja, em situações do dia a dia. Já a relação poder e saber, ela atua com muita intensidade quando o saber empresarial é colocado dentro da seara educacional, como é o exemplo da condução de uma avaliação em nível de estado como o SIMAIS, pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF, uma entidade privada.

Quanto à concepção de qualidade no discurso dos sujeitos investigados, empreenderam-se respostas como: infraestrutura da escola, qualificação profissional, igualdade de direitos, aprendizagem, apoio psicológico para alunos e profissionais, valorização dos estudantes e educadores, empenho e doação máxima de professores, condições de trabalho, além dos bons resultados, tanto nos índices como nos exames do ENEM. Além disso, um dos gestores apontou a importância de se transmitir um pouco do que é cidadania. Professores e representantes deles no conselho escolar apontaram uma qualidade voltada para questões apenas intraescolares, enquanto o diretor da DIREC, os diretores escolares e coordenação pedagógica pontuaram uma qualidade referente aos fatores tanto intra quanto extraescolares, o que sinaliza por parte desses sujeitos uma ação de resistência, que não consegue se evidenciar pela ação da maquinaria dentro da sociedade.

Em um contexto de interdição, os resultados das avaliações internas à escola são secundarizados, ainda que o fluxo escolar seja uma variável importante para a somatória do índice, enquanto os resultados das avaliações externas são enfatizados para responder às exigências do IDEB. Além disso, observa-se a interdição de ações de resistência quanto a falta de medidas de fortalecimento às desigualdades educacionais como foco do poder público, haja vista que nenhum dos sujeitos pesquisados apresenta conhecimento de investimento voltado para este fim, apenas a inserção de mais avaliações, justificadas pela busca de maior qualidade, sem a promoção das condições necessárias para que os educandos possam entrar na competição de forma mais igualitária.

O saber produzido do parte do corpo profissional sobre o alunado é um saber pelo qual ele mesmo já fora afetado, o de uma qualidade associada a quantidade, que, por muitas vezes, restringe as possibilidades de conhecimento e aprendizagem dos educandos, além da compreensão de que a responsabilidade (diga-se responsabilização) em apresentar os bons resultados é exclusivamente da escola, englobando-se neste domínio tanto os profissionais quanto os educandos, sem que o poder público assuma na mesma medida tal responsabilidade.

A discussão em torno do estado do conhecimento acerca da busca por resultados do IDEB, entre os anos de 2011-2021, trouxe reflexões importantes para a condução deste estudo,

com as aproximações e também o distanciamento das discussões aqui empreendidas. Reforçando a hipótese desse estudo, a conclusão de Audino (2020) destaca que a supervalorização dos números é efetivada pela escola como parâmetro para aferir a qualidade do trabalho pedagógico por meio de fragmentos os quais não totalizam o todo da educação. Klauck (2012) atesta o que é tido como uma das principais críticas ao índice e também certificado por meio da análise do fluxo e proficiência das escolas investigadas nesse estudo, que é a grande influência do nível socioeconômico dos educandos e seu capital cultural para a aprendizagem.

No estudo de Silva (2018) foram atestadas três importantes aproximações, sendo elas: 1) a mudança da concepção de qualidade educacional, a depender da posição que o sujeito está ocupando, o que coloca em movimento as práticas não discursivas; 2) a fragilidade do índice enquanto aferidor da qualidade da educação e 3) apontamentos para uma política com ênfase nas premissas do mercado.

Já no tocante ao deslocamento das pesquisas do estado do conhecimento em relação a este estudo, evidencia-se o desconhecimento da fórmula do IDEB por parte dos sujeitos investigados e, em alguns casos, o desconhecimento de variáveis as quais compõem o índice, isso não impede que os sujeitos persigam os resultados satisfatórios, reforçando ainda mais a ação da maquinaria imputada sobre a discursivação do IDEB. Um outro deslocamento relevante diz respeito a contribuição da maquinaria sobre a ambientação do mercado dentro da escola, com a influência de um dos mecanismos de controle do trabalho pedagógico, que é o livro didático, aclamado por profissionais da educação por dispor de conteúdos moldados às exigências dos testes padronizados.

Mediante tais apontamentos, é possível afirmar que a maquinaria do IDEB influencia, sim, na busca pelos resultados satisfatórios nas escolas que ofertam ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14<sup>a</sup> DIREC, por meio de mecanismos de controle do trabalho pedagógico, o que age diretamente na condução das condutas dos sujeitos escolares, evidenciando a seguinte perspectiva de estudos futuros: como os espaços de resistência podem ser trabalhados, em um cenário em que a maquinaria numérica predomina e dita as regras do campo educacional?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Edson Francisco de. **Sistemas municipais de educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local**. Recife, 2011.

AUDINO, Janaina Fanciscatto. **A qualidade da educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional: efeitos, limites e possibilidades**. 2020. 229f. 30cm.

BORON, Afílio A [et al]. Emir Sader e Pablo Gentiti (orgs.). Petrópolis, RJ. Vozes, 1999.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União. Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, SP. Autores associados, 1995. (coleção educação contemporânea).

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362015000100019>. Acesso em: 08 dez. 2022.

DAMETTO, J., & ESQUINSANI, R. S. S. (2015). **Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional**. *Educação*, 40(3), 619–630. <https://doi.org/10.5902/1984644413742>. Acesso em: 08 dez. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 415 p.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. BRASIL.

FREITAS, Luíz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Luíz Carlos de Freitas. 1. Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160p.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984 7.ed. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2022.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** 1ª. Ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte/MG. Autêntica Editora, 2016. (Educação: Experiência e Sentido).

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel.** Tradução de Dário Canali. 15. ed. Porto Alegre: L&PM 2000. 114p. 21cm.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade do ensino: um estudo em escola destaque no IDEB / Giseli Aparecida Caparros Klauck.** – Dourados, MS : UFGD, 2012. 185f.

LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.* Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.

LOPES ASSIS, Lídia Maria. **Os sujeitos docentes e a qualidade da educação básica: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal e estadual de Cascavel no Paraná / Lídia Maria Lopes Assis; orientador(a), Roberto Antônio Deitos,** 2018. 194 f.

LUZ, Regina Célia da. **A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar / Regina Célia da Luz.** – Campinas, SP. [s/n], 2021.

MILLS. C. Wright. (Charles Wright). 1916-1962. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Seleção e introdução: Celso Castro; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MOROSINO, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB e a qualidade da educação:** a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007- 2013. / Quelli Cristina da Silva Oliveira. – Francisco Beltrão, 2015. 195 f.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos** (Conferência de Jontien). Tailândia: Unesco, 1990.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Diane Ravitch; tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10049/2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025). Assembleia Legislativa, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação.** Diálogo Educacional, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANCHEZ, Lígia Gonzalez. **O Ideb em pesquisas acadêmicas brasileiras entre 2007 e 2015.** Orientação: Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: s/n. 2017.

SENRA, Nelson. Informação estatística como objeto de estudo: (uma primeira tentativa de formalização). **Revista de Ciência da Informação**, Campinas, v. 4, n. 6, p. 1-12, ago. 2005. Anual.

SILVA, Antônia Bruna da; OLIVEIRA, Afonso Gomes de. **“Do Ideb ao Novo Ideb: quais os rumos propostos para o indicador?”.** Projeto de Extensão "Uern vai à escola", 2023.

SILVA, Analice Martins da. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco:** um estudo em escolas com índices elevados em avaliação / Analice Martins da Silva. – Recife, 2017. 118 f.

SILVA, Cláudia Virginia Albuquerque Prazim da. **Descompassos do índice de desenvolvimento da educação básica.** 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Cyclene Alves da. **Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN:** entre o dito e o feito. / Cyclene Alves da Silva. – Recife, 2018. 276 f.

SZIMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. Heloisa Szimanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rêgo Prandini. – Brasília. Liber Livro Editora, 2004. 4ª ed. (2011). 101 p. (Série Pesquisa, 4).

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte/MG. Autêntica, 2007.

ALMEIDA, Luana Costa, et al. **O Ideb**: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, vol. 34, nº 125, dezembro de 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>.

Ball, S. J. (2010). Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865> . Acesso em jul. 2022.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice. (2009). **O numerável, o mensurável e o auditável**: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, 34 (2). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267> . Acesso em 15 jan. 2023.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 2, p. 373-388, 14 fev. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. (1965). *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf). Acesso em jul. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2022. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=14135954>. Acesso em 15/04/2023.

CANDIOTTO, Cesar. **Subjetividade e verdade no último Foucault**. *Trans/Form/Ação*, vol. 31, nº 1, 2008, p. 87–103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/dP6ptnMKsWtsqLVmC8c4gCh/?lang=pt> . Acesso em 10 nov. 2023.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 26, nº 3, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol26n32010.19797> . Acesso em 21/05/2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001, p. 231-252. INEP. Ideb. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nJ9pw5HcQ5b3fk7GG5xmv9G/abstract/?lang=pt> . Acesso em 01 jul. 2022.

COPATTI, Carina, et al. “Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola”.

*Perspectivas em Políticas Públicas*, vol. 14, nº 27, agosto de 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/5795> . Acesso em 06 ago. 2023.

DAVIS, C.L.F. et al. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. [s.l]: Fundação Carlos Chagas, 2012. 208p. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/desafios-dos-anos-finais-ensino-fundamentalalta-relatorio-final.pdf> . Acesso em: 18 dez. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622009000200004>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ESQUINSANI, R. S. S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 131–137, 2010. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.5i1.131137. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1023>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Textos para discussão, nº 26, 2007, p. 29-29. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3850/3541> . Acesso em 01/09/2022.

FIGUEIREDO, Dalson, et al. **Os cavalos também caem**: Tratado das inconsistências do IDEB”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 26, setembro de 2018, p. 552–72. *SciELO*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620180026001178>. Acesso em 14 jun. 2022.

IEDE, Portal. "Pesquisadores defendem um novo Ideb guiado por 5 princípios • Portal Iede". Portal Iede, 11 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/pesquisadores-defendem-um-novo-ideb-guiado-por-5-principios/>. Acesso em 08 fev. 2024.

MARQUES, Welisson. **O MÉTODO ARQUEGENEALÓGICO NA ANÁLISE DO DISCURSO**: o potencial sujeito aprendiz e aprendizagem de língua inglesa no discurso publicitário-institucional. **Linguagem em (Dis)Curso**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 261-272, ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160204-3115> . Acesso em 01/09/2022.

MARTINS, André Silva. **TODOS PELA EDUCAÇÃO: O PROJETO EDUCACIONAL DE EMPRESÁRIOS PARA O BRASIL SÉCULO XXI**. ANPEd, 25 de agosto de 2016. Disponível em: 03/06/2023.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. **Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira**: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, nº 1, junho de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674> .

QEDu. **Dados Educacionais de Rio Grande do Norte**. QEDu: Use dados. Transforme a educação. *QEDu: Aprendizado em foco*. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/24-rio-grande->

do-norte/ . Acesso em 24 de julho de 2023.

RIBEIRO DE MELLO, Liliane; BERTAGNA, Regiane Helena. **Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito.** Revista Educação em Questão, v. 58, nº58, outubro de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v5n58ID20950> . Acesso em: 02 jun. 2022.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, julho de 1993, p. 15–30. *SciELO*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003> . Acesso em 17 de jul. de 2023.

SILVA, Maria Abádia Da. **Qualidade social da educação pública:** algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, vol. 29, nº 78, agosto de 2009, p. 216–26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005> . Acesso em 24 de ago. de 2023.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 14, nº 50, março de 2006, p. 107–25. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100008>.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302013000300013>. Acesso em: 08. dez. 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 19, n. 73, p. 769-792, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362011000500003>. Acesso: 08. dez. 2022.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Filogênese: Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, São Paulo**, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013.

GARRÉ, Bárbara Hees; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. **Mobilizando ferramentas conceituais da análise do discurso em Michel Foucault**”. *Revista Contrapontos*, vol. 21, nº 1, 2021, p. 25–38. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v21n1.p25-38>. Acesso em 10/05/2023.

SANTOS, Cleito Pereira dos. **Trabalho, controle e subordinação:** o taylorismo-fordismo como modo de organização da autoridade do capital no século XX. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juíz de Fora, v. 19, n. 8, p. 106-120, jun. 2015.

Schneider, M. P., & Nardi, E. L. (2014). **O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira.** *Revista Portuguesa De Educação*, 27(1), 07–28. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.4295>. Acesso: 08. dez. 2022.

## APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

<p><b>TÍTULO</b></p> <p>A MAQUINARIA DO IDEB E A BUSCA POR RESULTADOS SATISFATÓRIOS NAS ESCOLAS DA 14ª DIREC</p> <p><b>OBJETIVO GERAL</b></p> <p>Analisar como a maquinaria do IDEB influencia na busca por resultados satisfatórios nas escolas que ofertam o ensino fundamental – anos finais, acompanhadas pela 14ª DIREC, região de Umarizal/RN.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ investigar como o IDEB tem produzido a concepção de qualidade da educação, segundo dispositivos oficiais e legais;</li> <li>➤ compreender como o discurso do IDEB vem se materializando no tocante à busca por resultados satisfatórios, considerando o fluxo e a proficiência da etapa investigada;</li> <li>➤ refletir como as escolas, campo desta pesquisa, evidenciam a busca por resultados relacionados à qualidade da educação e sua relação com o índice.</li> </ul>
--

### IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS - PROFESSORES

Nome (utilizaremos códigos para identificação): \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Nível de Formação: \_\_\_\_\_

Curso de formação: \_\_\_\_\_

Período de ocupação do cargo (inserir ano): \_\_\_\_\_

Turma/ano em que leciona: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

### ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB

- 1- O que você entende por IDEB?
- 2- Você conhece a fórmula para cálculo do IDEB?
- 3- Nas suas aulas, você desenvolve ações para a melhoria do IDEB? Quais, por exemplo?
- 4- Você sabe de alguma política, projeto ou programa que chegou na escola em decorrência dos resultados do IDEB?

**BUSCA POR RESULTADOS**

- 5- A avaliação do SAEB modifica a rotina de suas aulas? Como?
- 6- Você acredita que os resultados do IDEB exercem algum impacto positivo ou negativo sobre a escola?
- 7- A gestão da escola tem orientado aos professores, algo no sentido de melhorar o IDEB?
- 8- Você acredita que os resultados do IDEB rotulam as escolas e os professores como bons ou ruins?

**QUALIDADE E/OU QUANTIDADE**

- 9- O que você entende por qualidade na educação?
- 10- Você acredita que essa escola, é uma escola de qualidade?
- 11- Na sua concepção, o IDEB é uma ferramenta adequada para mensurar a qualidade da educação do país? Como isso acontece na sua opinião?
- 12- Você acredita estar contribuindo para a qualidade desta escola, através das suas práticas enquanto professor? Como?

### IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – PROF. CONSELHEIRO ESCOLAR

Nome (utilizaremos códigos para identificação): \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Nível de Formação: \_\_\_\_\_

Curso de formação: \_\_\_\_\_ Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Período de ocupação do cargo (inserir ano): \_\_\_\_\_

### ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB

- 1- O que você entende por IDEB?
- 2- Você considera os resultados do IDEB importantes para a escola? Porquê?
- 3- Existe algum momento em que o Conselho Escolar se reúne para debater o resultado do IDEB alcançado pela escola?
- 4- Você sabe de alguma política, projeto ou programa que chegou na escola em decorrência dos resultados do IDEB?

### BUSCA POR RESULTADOS

- 5- Você acredita que os resultados do IDEB exercem algum impacto sobre a escola?
- 6- O Conselho Escolar desenvolve alguma ação no sentido de incentivar a escola a alcançar bons resultados no IDEB? Se sim, como acontece?
- 7- Você acredita haver responsáveis pelos bons ou maus índices do IDEB nas escolas? Por quê?
- 8- Você acredita que a escola deveria realizar algum tipo de preparação dos alunos antes de realizarem a prova do SAEB?

### QUALIDADE E/OU QUANTIDADE

- 9- O que você entende por qualidade na educação?
- 10- Você acredita que essa escola, é uma escola de qualidade?
- 11- Para você, os resultados que essa escola apresenta no IDEB, expressam a sua qualidade?
- 12- O Conselho Escolar propõe alguma ação para que a escola venha a alcançar uma maior qualidade? Como?

### **IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Nome (utilizaremos códigos para identificação): \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Nível de Formação: \_\_\_\_\_

Curso de formação: \_\_\_\_\_

Período de ocupação do cargo (inserir ano): \_\_\_\_\_

### **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB**

- 1- O que você entende por IDEB?
- 2- Você conhece a fórmula para cálculo do IDEB?
- 3- A coordenação pedagógica realiza algum planejamento após o recebimento dos resultados do IDEB?
- 4- Você sabe de alguma política, projeto ou programa que chegou na escola em decorrência dos resultados do IDEB?

### **BUSCA POR RESULTADOS**

- 5- A prova SAEB tem influenciado no planejamento pedagógico da escola? Como?
- 6- Existe alguma ação por parte da coordenação pedagógica no sentido de buscar melhores resultados no IDEB?
- 7- A gestão da escola tem orientado a coordenação pedagógica, algo no sentido de alcançar resultados satisfatórios no IDEB?
- 8- A coordenação pedagógica sente algum tipo de pressão por parte da gestão no sentido de alcançar bons resultados no IDEB?

### **QUALIDADE E/OU QUANTIDADE**

- 9- O que você entende por qualidade na educação?
- 10- Você acredita que essa escola, é uma escola de qualidade?
- 13- A coordenação pedagógica propõe alguma ação para que a escola venha a alcançar uma maior qualidade? Como?
- 11- Para você, os resultados que essa escola apresenta no IDEB, expressam a sua qualidade?

### **IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – DIRETOR ESCOLAR**

Nome (utilizaremos códigos para identificação): \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Nível de Formação: \_\_\_\_\_

Curso de formação: \_\_\_\_\_ Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Período de ocupação do cargo (inserir ano): \_\_\_\_\_

### **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB**

- 1- O que você entende por IDEB?
- 2- Você conhece a fórmula para cálculo do IDEB?
- 3- A escola realiza algum planejamento após o recebimento dos resultados do IDEB?
- 4- Você sabe de alguma política, projeto ou programa que chegou na escola em decorrência dos resultados do IDEB?

### **BUSCA POR RESULTADOS**

- 5- A prova SAEB tem influenciado no planejamento pedagógico da escola? Como?
- 6- A direção escolar desenvolve alguma ação no sentido de incentivar a escola a alcançar bons resultados no IDEB?
- 7- A DIREC tem discutido com a escola acerca dos resultados obtidos por ela no IDEB?
- 8- Você acredita que os resultados do IDEB rotulam as escolas e os diretores como bons ou ruins?

### **QUALIDADE E/OU QUANTIDADE**

- 9- O que você entende por qualidade na educação?
- 10- Você acredita que essa escola, é uma escola de qualidade?
- 11- A direção escolar desenvolve alguma ação no sentido de melhorar a qualidade da escola? Qual/quais?
- 12- Para você, os resultados que essa escola apresenta no IDEB, expressam a sua qualidade?

### IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS – REPRESENTANTE DA DIREC

Nome (utilizaremos códigos para identificação): \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Nível de Formação: \_\_\_\_\_

Curso de formação: \_\_\_\_\_ Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Período de ocupação do cargo (inserir ano): \_\_\_\_\_

### ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB

- 1- O que você entende por IDEB?
- 2- A DIREC realiza algum planejamento após o recebimento dos resultados do IDEB? Se sim, qual/quais?
- 3- Você considera os resultados do IDEB, apresentados por essas quatro escolas, bons ou ruins? Por quê?
- 4- Você sabe de alguma política, projeto ou programa que chegou nas escolas em decorrência dos resultados do IDEB?

### BUSCA POR RESULTADOS

- 5- A DIREC orienta as escolas a executarem alguma ação no sentido de preparar os alunos para a prova SAEB?
- 6- Você acredita que os resultados do IDEB exercem algum impacto sobre as escolas?
- 7- Você considera importante para as escolas alcançarem bons resultados no IDEB? Por quê?
- 8- A DIREC tem realizado alguma orientação quanto a necessidade de alcançar bons resultados no IDEB?

### QUALIDADE E/OU QUANTIDADE

- 9- O que você entende por qualidade na educação?
- 10- Para você, os resultados que essas escolas apresentam no IDEB, expressam a sua qualidade? Por quê?
- 11- Na sua concepção, o IDEB é uma ferramenta adequada para mensurar a qualidade da educação do país? Se sim, justifique, se não, qual seria a forma adequada, para você?