



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

MARIA BEATRIZ FERNANDES

**FABRICAÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA CIDADE DE
PARANÁ-RN: O QUE ENCENAM OS ATORES ESTRATÉGICOS?**

MOSSORÓ/RN

2022

MARIA BEATRIZ FERNANDES

**FABRICAÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA CIDADE DE
PARANÁ-RN: O QUE ENCENAM OS ATORES ESTRATÉGICOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Orientador: Prof. Dr. Allan Solano Souza

MOSSORÓ/RN

2022

© 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.

F363f Fernandes, Maria Beatriz
FABRICAÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS
RESULTADOS DO IDEB NA CIDADE DE PARANÁ-RN: O
QUE ENCENAM OS ATORES ESTRATÉGICOS?. / Maria
Beatriz Fernandes. - Mossoró/RN, 2022.
211p.

Orientador(a): Prof. Dr. Allan Solano Souza.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. IDEB. 2. governamentalidade. 3. controle dos
resultados. 4. análise do discurso. I. Souza, Allan Solano.
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.

MARIA BEATRIZ FERNANDES

**FABRICAÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA CIDADE DE
PARANÁ-RN: O QUE ENCENAM OS ATORES ESTRATÉGICOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (UERN).

Aprovado em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Solano Souza (POSEDUC/UERN)
(Orientador – Presidente da Banca Examinadora)

Prof.^a Dra. Ciclene Alves da Silva (POSEDUC/UERN)
(Membro interno)

Prof.^a Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia (PPGED/UFRN)
(Membro externo)

Prof.^a Dra. Arilene Medeiros Soares (POSEDUC/UERN)
(Membro interno - suplente)

Prof.^a Dra. Eloisa Maia Vidal (PPGE/UECE)
(Membro externo - suplente)

Dedico esta dissertação a minha família por estarem comigo em todos os momentos, por serem o alicerce que sustenta minha vida e impulsiona meus voos.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta trajetória, por inúmeras vezes escutei colocações que destacavam o quanto o processo de escrita é solitário. Entretanto, como os sentimentos são particulares de cada ser, para mim, essa construção parte de um movimento coletivo, moldado a muitas mãos e incentivado por todos os lados pelas pessoas que me rodeavam. Me senti acolhida, envolvida e imersa nas sensações de vivenciar e experimentar cada instante, por isso, externo aqui alguns agradecimentos nominalmente.

Primeiramente, agradeço a Deus e a minha mãezinha Maria Santíssima, desde o processo de seleção, quando a incerteza pairava os pensamentos, entreguei meus passos em suas mãos, fiz o meu melhor é claro, confiei, chorei de insegurança e agradei pelos seus planos em minha vida, mesmo quando as coisas não saíam como eu planejava. O que seria de mim sem o conforto dos seus acalentos? Obrigada paizinho e mãezinha do céu, vocês sempre estiveram e estarão comigo aonde quer que eu vá.

A todos de minha família, vocês são muito importantes para mim e eu só tenho a agradecer por estarem ao meu lado quando eu mais preciso. De modo específico, agradeço a minha vovó, Faustina, que mesmo sem entender o que eu vou fazer tão longe, tenho a plena certeza que se ela estivesse em sua lucidez, seria a mais fervorosa torcedora de cada conquista. Seu exemplo de garra, vovó, de persistência e oração, me mostra o quanto ainda tenho que aprender. Aos meus pais, Lucinha e Nicácio, que não medem esforços quando o assunto é o estudo dos filhos, vocês são meu exemplo de ser humano, de companheirismo, de dignidade, obrigada por ser a base que impulsiona e sustenta os meus passos. Aos meus irmãos, Eduardo e Bruna, que não têm nem noção do quanto são importantes para mim e do quanto o riso e o jeito descontraído deles de ver a vida foi fundamental para que eu pudesse ter mais leveza neste processo. Ao meu namorado, Jonas, seu silêncio muitas vezes ensurdecido me ensina o quanto preciso saber escutar, obrigada por ser presente e por cada incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Solano, obrigada por aceitar o desafio de mergulhar por outros caminhos metodológicos e por acreditar que eu poderia assumir este compromisso e cumprir com a missão de ser sua orientanda. Sou grata pela dedicação e zelo empenhados na produção deste texto, como também, pelo incentivo e partilhas que contribuíram para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PODESUC/UERN), a minha gratidão por todos os momentos de debates, construção e reflexão.

Às professoras examinadoras, Profa. Dra. Ciclene Alves e Profa. Dra. Luciane Terra, obrigada pelo olhar cauteloso em meu texto e pelas contribuições na qualificação e defesa desta dissertação.

Às participantes da pesquisa, a minha gratidão por aceitarem o convite, pela disponibilidade de vocês, pelas boas conversas antes e depois das entrevistas e grupos focais, e não poderia esquecer de agradecer também pelos cafés e bolos dos finais de tarde.

Aos colegas do POSEDUC, agradeço pelas partilhas e pela escuta, cada um tem um lugar especial em meu coração. Destaco aqui, Luzitana, Selma, Marta e Anaylla, com quem tive a oportunidade de cursar a única disciplina no formato presencial (visto que as outras disciplinas foram lecionadas no formato remoto), gratidão pela amorosidade, pelas risadas e os cafés recheados de guloseimas.

Ao grupo de orientandos do Prof. Dr. Allan Solano, que foram peças fundamentais neste processo de construção e reconstrução do texto. Ao chegar para fazer parte da equipe, recebi com alegria a denominação de nova *Minion*, um apelido que refletiria o compromisso e responsabilidade que estaria assumindo. Obrigada pelo afeto e partilha. De modo especial, agradeço a minha duplinha, Mie, gratidão pela amizade e companheirismo nesta jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa. O fomento e o incentivo a pesquisa são ações de uma nação que tem perspectiva de futuro.

Ao POSEDUC, agradeço pelo fomento e o incentivo a pesquisa, disponibilizando ajuda para participação em eventos e para publicações em revistas.

Por fim, a todos que não foram aqui citados nominalmente, mas que direta ou indiretamente deixaram um pouco de si, em mim. Um caminho não se faz sozinho, uma história é atravessada pelos tantos com quem temos a oportunidade de cruzar e que no mais suave ou mais incisivo pulsar, todos são fundamentais pelo tecer e o impulso que nos faz chegar onde chegamos. O meu eterno e singelo agradecimento.

“[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2014a, p. 188).

RESUMO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é responsável por realizar um cálculo de forma sintética sobre os resultados da educação em território nacional, os números divulgados atuam na fabricação e articulação das práticas discursivas tanto dos atores educacionais diretamente envolvidos no processo, assim como da sociedade de modo geral. Diante do exposto, esta pesquisa objetiva analisar as práticas discursivas que os profissionais da educação municipal de Paraná/RN (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) exercem sobre os resultados do IDEB; na formulação de saberes de negação ou de reforço da lógica produtivista. O *corpus* de investigação foi construído mediante a realização de uma pesquisa de campo, compreendendo as duas escolas que fazem parte do cálculo do IDEB na cidade de Paraná/RN. Utilizou-se de grupos focais e entrevistas com enfoque para os atores estratégicos da materialização do discurso: professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, secretárias e ex-secretárias. Além disso, também analisamos alguns documentos (Plano Municipal de Educação, Plano Estadual de Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas), observando nos textos legais a materialidade que os documentos constroem sobre o objeto de discurso do IDEB. Com base no referencial de análise do discurso foucaultiano, trabalhou-se com conceitos como: governamentalidade, discurso, enunciado, prática discursiva e formação discursiva. Os discursos da pesquisa apontam que até 2013 o IDEB era um desconhecido para as secretárias de educação, muitas tomavam conhecimento quando chegavam na secretaria. A partir de 2014 as gestoras que assumem a secretaria exercem uma discursividade que esboça uma maior preocupação com os dados educacionais. Destaca-se um movimento intenso em torno das avaliações externas, no que se refere a preparar os alunos, a ter um conhecimento sobre as matrizes de referência, um cuidado para que os alunos realizem as provas. Entretanto, sobre o IDEB em si, as discursivas são mais latentes, logo, o que chega é apenas o número, as educadoras destacam a falta de preparação para conhecer o índice, a metodologia e de uma discussão mais aprofundada dos impactos que esses dados provocam na realidade educacional. Assim, conclui-se que as práticas discursivas das participantes de pesquisa ressoam discordâncias aos resultados obtidos no IDEB, mas esta discordância não se configura como uma negação, pois não há uma resistência ao modelo seguido. Portanto, há um reforço da lógica produtivista, pois ao estarem imersos em um sistema de competição nacional, reconhecem as limitações e os desafios que enfrentam para promoção de uma educação mais justa para todos, entretanto, também sentem a necessidade de se adequarem a alguns enunciados da governamentalidade neoliberal como forma de se inserirem na ordem discursiva.

Palavras-chave: IDEB; governamentalidade; controle dos resultados; análise do discurso.

ABSTRACT

The Basic Education Development Index (IDEB) is responsible for performing a synthetic calculation on the results of education in the national territory, the published numbers act in the fabrication and articulation of the discursive practices of both the educational actors directly involved in the process, as well as of society in general. In view of the above, this research aims to analyze the discursive practices that municipal education professionals in Paraná/RN (teachers, pedagogical coordinators, directors and secretaries) exercise on the results of the Basic Education Development Index in the formulation of knowledge of denial or reinforcement of the productive logic. The research corpus was built by carrying out a field survey, comprising the two schools that are part of the IDEB calculation in the town of Paraná/RN. Focus groups and interviews were used with a focus on the strategic actors in the materialization of the discourse: teachers, pedagogical coordinators, principals, secretaries and former secretaries. In addition, we also analyzed some documents (Municipal Education Plan, State Education Plan, Education Development Plan, Goal Plan All for Education Commitment and the Political Pedagogical Projects of schools), observing in the legal texts the materiality that the documents build about IDEB's object of discourse. Based on the Foucauldian discourse analysis framework, concepts such as govern mentality, discourse, enunciation, discursive practice and discursive formation, were worked on. The research discourses point out that until 2013 IDEB was unknown to education secretaries, many became aware of it when they arrived at the secretariat. As of 2014, the managers who take over the secretariat exercise a discursiveness that outlines a greater concern with educational data. There is an intense movement around external assessments, with regard to prepare students, having knowledge about the reference matrices, care for students to take the tests. However, about the IDEB itself, the discursive ones are more latent, so what arrives is just the number, the educators highlight the lack of preparation to know the index, the methodology and a deeper discussion of the impacts that these data cause in educational reality. Thus, it is concluded that the discursive practice of the participants of the research resonate, on the one hand, the denial and, on the other hand, the reinforcement of the productive logic, once being immersed in a national competition system, they recognize the limitations and challenges they face in promoting fairer education for all. However, they also feel the need to adapt to some statements of neoliberal govern mentality as a way of inserting themselves in the discursive order.

Keywords: IDEB; govern mentality; control of results; speech analysis.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Relações dos enunciados do IDEB	27
Figura 2 - Conectivos de Exclusão, Inclusão e Alternância	37
Figura 3 - Distribuição das escolas em Paraná/RN	52
Figura 4 - Roteiro para realização dos grupos focais e entrevistas	64
Figura 5 - Organização dos trajetos temáticos para recorte e análise dos monumentos	68
Figura 6 - Interdiscursividade dos enunciados em torno do referente do IDEB nos monumentos analisados.....	130
Figura 7 - Relação de dependência entre os enunciados do PNE, PEE e PME.....	132
Figura 8 - Base comum dos currículos das escolas	141
Figura 9 - Dispersão dos enunciados referente a frequência de discussão do IDEB.....	163
Figura 10 - Enunciados de avaliação do resultado do IDEB.....	166
Figura 11 - O IDEB traduz a realidade das escolas de públicas municipais de Paraná?.....	169
Figura 12 - Alterações que as participantes realizariam no IDEB	173
Figura 13 - Para que as avaliações externas são pensadas?.....	175
Figura 14 - Finalidade do governo com o uso da avaliação	179
Gráfico 1 - IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Paraná/RN.....	49
Gráfico 2 - Organização dos sistemas de ensino em municípios do RN em 2014.....	51
Gráfico 3 - Indicador de adequação da formação do docente	56
Gráfico 4 - Nível de formação das participantes	124
Gráfico 5 - Tempo que exerce/exerceu a função	125

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Levantamento das dissertações do POSEDUC	36
Tabela 2 - Pesquisa dos booleanos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	38
Tabela 3 - Filtragem dos booleanos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	38
Tabela 4 - Produções selecionadas nas fontes de busca	39
Tabela 5 - Opções teórico-metodológica de tratamento dos dados.....	41

Tabela 6 - Teóricos que fundamentaram as pesquisas	41
Tabela 7 - Técnicas de produção das informações	42
Tabela 8 - Palavras-chave organizadas por trajeto temático conforme referenciadas nas produções.....	43
Tabela 9 - Taxa de aprovação do Ensino Fundamental - anos iniciais, da Escola Jardim Secreto	53
Tabela 10 - Taxa de aprovação do Ensino Fundamental - anos iniciais da Escola Bosque Encantado	55
Tabela 11 - Notas do SAEB das duas escolas aferidas pelo IDEB em Paraná/RN (2007-2019)	57
Quadro 1 - Elementos básicos de um enunciado.....	30
Quadro 2 - Realização das técnicas de produção dos discursos	62
Quadro 3 - Aporte dos monumentos da pesquisa	67
Quadro 4 - Sujeitos de pesquisa selecionados	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria-Geral da União
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Pedagogia
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NCLB	<i>No Child Left Behind</i> (Nenhuma criança fica para trás)
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDDE	Programa Dinheiro Direto nas Escolas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSO	<i>Public Service Orientation</i>
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
VAAF	Valor Anual por Aluno
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultados
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização, pergunta de partida e objetivos da pesquisa	15
1.2 Estrutura da dissertação	21
2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	23
2.1 Imersão na análise do discurso foucaultiana: governamentalidade, enunciado, prática discursiva e formação discursiva.....	23
2.2 Mapeamento de teses e dissertações sobre o IDEB, gestão escolar e análise do discurso (2007-2020)	33
2.3 <i>Lócus</i> de pesquisa.....	48
2.4 Construção do <i>corpus</i>	59
2.4.1 Organização dos procedimentos e movimentos de análise	62
2.4.2 Construção de trajetos temáticos para análise do discurso.....	65
3 GOVERNAMENTALIDADE E AS POLÍTICAS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> DA NOVA GESTÃO PÚBLICA EM EDUCAÇÃO	71
3.1 A arte de governar: táticas da governamentalidade	71
3.2 O Estado avaliador e suas engrenagens de poder.....	76
3.3 Modernização da gestão pública e <i>accountability</i> no campo educacional	85
3.4 Contexto das políticas de avaliação externa no Brasil: a centralidade do IDEB.....	99
4 DISCURSOS PRODUZIDOS EM TORNO DOS RESULTADOS DO IDEB EM PARANÁ/RN	121
4.1 Caracterização dos atores estratégicos da educação de Paraná/RN.....	121
4.2 Materialidade discursiva do IDEB: o que emerge dos monumentos?	126
4.2.1 Referência ao IDEB	129
4.2.2 Perspectiva de uma quantrofenia da qualidade.....	138
4.2.3 Padronização curricular	140
5 PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS ATORES ESTRATÉGICOS SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB	143
5.1 A sutilidade da governamentalidade neoliberal por meio do IDEB e das avaliações externas: do desconhecido a articulador das práticas discursivas.....	143
5.2 IDEB e avaliações externas: um jogo de dispersões/regularidades enunciativas	155
5.3 O IDEB e a visibilidade permanente: teias enunciativas	174
6 CONCLUSÃO.....	189

REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE A	206
APÊNDICE B.....	207
APÊNDICE C	209
APÊNDICE D	211

1 INTRODUÇÃO

A visibilidade é um trunfo empregado para o controle das condutas, segundo Foucault (1985) o uso dos mecanismos de vigilância permite que o poder circule e exerça seus efeitos sobre cada um de modo que as ações sejam desenvolvidas com eficiência, explorando a exposição dos comportamentos aos olhos de todos ou de um grupo particular, sem empregar força ou agressividade. Associando o pensamento foucaultiano com o contexto educacional atual, percebemos que o emprego dos índices e das avaliações funcionam como tecnologias utilizadas pela governamentalidade¹ neoliberal para fabricação de condutas que correspondam ao padrão de competitividade exigido internacionalmente para os países.

Face à discussão posta, este texto foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sendo vinculado a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). Nesta introdução, inicialmente contextualizamos o objeto de estudo, delimitamos a pergunta de partida e os objetivos da pesquisa. Em seguida, apresentamos a estrutura da dissertação.

1.1 Contextualização, pergunta de partida e objetivos da pesquisa

O modelo organizacional de sociedade baseado na lógica neoliberal tem em sua estrutura a necessidade de quantificar. Tal premência atrelada aos princípios do sistema capitalista, torna natural e fundamental a quantificação para o desenvolvimento econômico, como meio de exigir uma maior eficiência nesta governamentalidade pautada pela competitividade. Por volta do século XX o sociólogo Pitirim Sorokin alertava para a instrumentalização da matemática, Lima (2015) utiliza das ideias deste autor evidenciando uma “quantofrenia”, isto é, um uso excessivo da testagem, em que os números seriam suficientes para validar o que seria verdadeiro e bom.

Não tem sido diferente a adoção desta perspectiva na educação, com o discurso de modernização da gestão pública e mudança no papel do Estado, os modos de regulação se alteraram. Temos uma nova forma de governamentalidade e em território brasileiro, os órgãos oficiais utilizam-se dos resultados obtidos em avaliações externas e de índices como o Índice

¹ Ao longo do texto, aprofundaremos a discussão em volta deste conceito, por ora, ressalta-se que de acordo com a concepção de Foucault, a governamentalidade diz respeito às relações de poder que dão forma ao modo como se conduz as ações dos homens, ou seja, ao governo de condução dos homens (FOUCAULT, 1985).

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para delinear uma concepção de qualidade alinhada com os anseios mercadológicos e poucas vezes para redirecionar políticas públicas que não estejam alinhadas com o discurso da escola como empresa.

É preciso ressaltar que em um contexto global, o neoliberalismo não é novo, mas suas nuances foram ganhando espaço e força entre as estruturas de poder, alterando as táticas de governo do Estado. Segundo Dardot e Laval (2016) essa corrente é o resultado da crise de governamentalidade, isto é, da forma de governo da população. Para Foucault (1985), o Estado é hoje o resultado da governamentalidade tendo como principal alvo a população, que passa a ser controlada por meio de dispositivos de segurança². Diante desta perspectiva de governo baseado nos princípios neoliberais, a competitividade se torna um elemento fundamental instaurado nas relações sociais, propiciando a produção de discursos na área educacional associados a lógica de mercado e a administração gerencial.

Esta governamentalidade fabricou dispositivos como a *accountability* que busca uma maior produtividade no campo escolar, construindo narrativas e produzindo práticas e saberes articulados a um discurso que apresenta como elemento estratégico para se alcançar a qualidade exigida pela educação, respaldada em princípios mensuráveis. Além disso, a influência dos Organismos Multilaterais³ como Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na política interna brasileira, intensifica a apropriação dessas táticas de governo.

Conforme aponta Souza (2016) à luz de Afonso (2010), a *accountability* pode ser entendida como a relação entre “avaliação”, “prestação de conta” e “responsabilização”. O ideário da *accountability* é utilizado inicialmente em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, com o objetivo de fortalecer a competição entre empresas e passa a ser utilizado na educação por esse ensejo, na busca por uma eficiência e eficácia nos serviços prestados, exigindo que as escolas melhorem os resultados nas avaliações.

No contexto brasileiro, o IDEB é classificado como um índice sintético de caráter nacional que utiliza da combinação de resultados de avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do levantamento do Censo Escolar. Este mecanismo foi criado no ano de 2007, mas vale destacar que antes disso já eram realizadas

² Ferramentas utilizadas pelo governo que permitem controlar e intervir sobre a população, fundamentando a produção de um indivíduo não apenas na concepção da liberdade, mas principalmente da concorrência. A liberdade dos sujeitos estaria submissa a lógica econômica (FOUCAULT, 2008c).

³ Os organismos multilaterais são organizações que se articulam com o propósito de diminuir as desigualdades dos países e oferecer incentivos financeiros para promoção de políticas, dessa forma, incidem sobre as tomadas de decisões pelos governos.

avaliações esporádicas em território nacional que buscavam elaborar um diagnóstico da educação e no ano de 1990 é formulado e aplicado as primeiras iniciativas do SAEB.

A necessidade de criação de um instrumento mais articulado capaz de averiguar os resultados educacionais desponta em meio as pressões de um sistema econômico nacional que almejava e tinha pressa por conseguir competir internacionalmente. Paralelamente, disseminava-se o discurso de que a promoção de uma educação de qualidade seria princípio fundamental para se atingir o nível de concorrência internacional desejável. Convém destacar que a compreensão de qualidade neste discurso, está associada ao alcance de metas e de bons números em avaliações externas. Além disso, um outro fator preponderante da criação do IDEB está associado aos baixos índices que o país obteve no *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (PISA)⁴, uma avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais resultados demonstraram que o sistema educacional brasileiro estava abaixo dos padrões de resultados internacionais e que medidas precisavam ser tomadas.

Por mais que atualmente se estabeleça a tríade: “acesso, permanência e qualidade”, como unidades de um todo que se articula na estrutura e desenvolvimento do ensino, é notável que passamos por um processo gradual ao longo de nosso percurso histórico e que ainda precisamos dar passos mais sólidos na construção dessa qualidade, visto que a promoção e a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola, são atributos irrefutáveis para uma nação que enseja e luta por uma educação baseada em princípios de igualdade e que garanta os processos emancipatórios dos sujeitos.

Face à discussão posta até o presente momento, podemos considerar que esta pesquisa é motivada por meio de três justificativas: pessoal, profissional e social. Segundo Richardson (2012, p. 55) a justificativa tem o intento de responder ao questionamento: “por que se deseja fazer a pesquisa?”. Desta forma, os motivos que nos levam a realização dessa investigação emergem diante o processo formativo, tanto enquanto sujeitos sociais, quanto profissionais. Tentaremos discorrer sobre esse processo embrionário de surgimento do anseio da pesquisa.

Quanto ao interesse pessoal, percebemos o quanto os caminhos que trilhamos favorecem aproximações que estabelecemos ao longo de nossa vida. Durante o curso de Pedagogia 2016.1 na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros,

⁴ O PISA promove um levantamento em nível mundial sobre o desenvolvimento da educação, a classificação é realizada de acordo com o resultado de avaliações de leitura, matemática e ciências. A divulgação dos resultados referente ao primeiro ciclo que corresponde aos anos de 2000 a 2006, apontam que no referido período, o Brasil esteve abaixo da média da OCDE.

participar de disciplinas voltadas a área da gestão e políticas públicas da educação permitiram um primeiro contato com o tema, em que tivemos a oportunidade de estudar um pouco sobre o IDEB e a qualidade da educação. Ao longo da graduação a experiência em um projeto de pesquisa voltado para a área da avaliação e a participação como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em que realizamos uma investigação sobre o IDEB e o sucesso escolar, nos fizeram refletir sobre como os índices são utilizados para fins de responsabilização dos atores educacionais, mas uma responsabilização no sentido de “culpabilização”.

Caminhamos na construção do projeto monográfico realizando uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a relação estabelecida entre o IDEB e a responsabilização. Nossos resultados permitiram evidenciar como a educação incorporou os princípios do quase-mercado e intensificou o uso da responsabilização associado aos dados educacionais (FERNANDES, 2020). Neste momento, o ensejo é aprofundar as discussões iniciadas no trabalho monográfico partindo para investigação dos discursos dos atores estratégicos voltado para os resultados do IDEB, ouvindo os sujeitos e conhecendo como são construídas as práticas discursivas⁵ em torno da fabricação de saberes de negação ou reforço da lógica produtivista.

A segunda justificativa situa-se no nível profissional partindo da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o IDEB e desenvolver competências para trabalhar os números divulgados, contextualizando de acordo com a realidade escolar. Surge assim o ensejo de analisar a forma como os professores, coordenadores e gestores vêm produzindo suas enunciativas com base nas práticas discursivas das políticas de controle dos resultados. Como profissionais da educação, precisamos colocar tais temas em evidência nas discussões pedagógicas. O IDEB é um índice nacional que realiza um diagnóstico da educação, por isso, faz-se pertinente considerá-lo em suas dimensões conforme a realidade a qual estejam inseridas as instituições de ensino.

É preciso dar visibilidade ao nível local, compreender que o IDEB não pode ser considerado de forma isolada, seus resultados precisam estar associados a outros fatores socioeconômicos e regionais e que são justamente os atores estratégicos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários municipais), os responsáveis por fazer com

⁵ De acordo com Foucault (2008a) a prática discursiva corresponde a um conjunto de regras anônimas que determinam a formação de um discurso, isto é, são as práticas sociais as quais estão inseridos os sujeitos e que fazem com que seja mobilizados determinados enunciados e não outros na produção discursiva.

que um índice realizado a nível nacional possa produzir subjetividades e promover melhorias nas particularidades escolares. E, além disso, apreender que os índices que vêm sendo utilizados como meio para responsabilizar gestores e professores não têm um fim em si mesmo, existe nesses resultados, nas especificidades e práticas de cada escola, diversos outros fatores que passam por vezes, invisíveis, isto é, que não são considerados para fins de mensuração.

Finalmente, a terceira justificativa, a social. Percebemos como cada vez mais o modelo gerencial tem direcionado a educação trazendo concepções de quase-mercado para o ensino, defendendo o uso da eficiência e da eficácia, da produtividade, a luta por melhores posições nos *rankings*, a produção de um homem econômico⁶, como diz Foucault (2008b). O IDEB é fruto desta política, pois apesar da concepção de averiguação da educação brasileira realizando um cálculo com base nos resultados das avaliações externas do SAEB e nos levantamentos do Censo Escolar, o número divulgado, no entanto, favorece uma competição entre as escolas e implantação de processos de responsabilização (FREITAS, 2018). E mais, é através da economia dos números que atualmente a política educacional de nosso país é assentada.

Contudo, a desigualdade social presente em nosso país provoca-nos lançarmos questionamentos quanto a utilização de uma competição ou o uso do discurso da meritocracia⁷, principalmente em serviços que deveriam ser direito de todos, como a educação. Estudar esses processos, é o primeiro passo para encontrar possibilidades e caminhos que promovam uma educação mais igualitária, isto é, com equidade nas oportunidades para todos.

Diante do exposto, tomamos o discurso dos profissionais da educação sobre os resultados do IDEB na fabricação de saberes de negação ou como reforço da lógica produtivista como objeto de estudo. E para iniciar o processo de investigação, precisávamos determinar não apenas o objeto de estudo, mas também ter claro o que desejávamos pesquisar, assim como acentua Quivy e Campenhout (2005), a pergunta de partida é um dos primeiros passos a serem dados, garantindo um fio condutor para realização da investigação, sendo possível estabelecer reflexões e traçar o percurso metodológico com coerência. Na construção desse processo, os autores estabelecem três pressupostos básicos de uma boa pergunta de partida: clareza, exequibilidade e pertinência.

⁶ Para Foucault (2008b), o homem econômico tem o mercado incorporado em suas dimensões, ele é seu próprio empreendedor, sua dimensão pessoal está submetida a lógica econômica.

⁷ Conforme o pensamento de Michael Sandel (2020) a meritocracia está associada a um sistema de regras classificatórias da sociedade atual com suas bases nas relações mercadológicas. Não estamos falando de competências, mas sim em evidenciar os melhores resultados, classificando aqueles que não obtiveram as primeiras posições como fracassos. Na lei da meritocracia os ganhadores têm a ilusão que estão naquela posição por seus esforços e acreditam que estão colhendo os frutos de seus talentos, desconsideram as profundas desigualdades nas camadas sociais.

Quanto a clareza, faz-se preciso deixar evidente o que se deseja, de modo que não gere confusões na formulação do sentido, isto significa dizer que a pergunta não pode ser, nem aberta, de modo que o entendimento fique muito amplo; nem vaga, que não consiga compreender o que se deseja. Ou seja, deve ser precisa. Já a exequibilidade refere-se à possibilidade de realização, de ser realista com os recursos e materiais disponíveis; se são suficientes para execução do que se propõe. E por último, a pertinência, a relevância que o estudo daquela pergunta conduzirá, permitindo compreender fatos sociais do tempo presente ou passado (QUIVY; CAMPENHOUT, 2005).

Embasados em tais definições, nossa pergunta de partida se desenhou da seguinte maneira: Que práticas discursivas os atores estratégicos da educação municipal de Paraná/RN (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) produzem sobre os resultados do IDEB na formulação de saberes de negação ou de reforço da lógica produtivista?

Compreendemos que esses resultados promovem diferentes perspectivas dentro do campo educacional, visto que são frutos e consequências de dimensões políticas, sociais e econômicas. Assim, os educadores exercem uma prática discursiva específica, revelada por meio da organização, ou melhor, da dispersão de seus enunciados sobre o IDEB e seus resultados. Desta forma, é por meio da construção discursiva, partindo do próprio discurso, que devemos analisar a formação dessas práticas enunciativas.

A escolha pelo município de Paraná no estado do Rio Grande do Norte (RN), partiu da inquietação por analisar como as táticas de governança do neoliberalismo, e no caso do nosso estudo que tratamos sobre o IDEB, como tem sido exercidas essas táticas em municípios de baixo desenvolvimento econômico. Na governamentalidade neoliberal a lógica predominante é a da concorrência, a empresa se torna o princípio que rege as regras do jogo. O homem como empresa de si mesmo. O sujeito está imerso em um sistema competitivo, alimentando, produzindo e reproduzindo esta cadeia produtivista. Nesta perspectiva, questionamos as práticas discursivas que emergem dos atores educacionais de regiões que não possuem grande movimentação econômica, indagando como tem sido as respostas desses atores as táticas de governança neoliberal, tendo como balizador, os resultados do IDEB.

Face o presente questionamento, elaboramos algumas formulações secundárias com vista a contribuir com a resposta da pergunta de partida: O que a secretaria da educação e os gestores escolares têm feito a partir da publicação dos resultados do IDEB? Como os profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) de Paraná/RN têm se articulado frente aos resultados do IDEB? E qual as dispersões e/ou regularidades enunciativas dos sujeitos educacionais em relação a esses resultados?

Como já demonstrado anteriormente, procuramos construir a pergunta de partida com base nos princípios determinados por Quivy e Campenhout (2005), tornando ela precisa, sem margens para confusões diante do que desejávamos pesquisar, analisando a exequibilidade diante do tempo de 2 (dois) anos que temos no mestrado para execução da pesquisa e dos materiais disponíveis, assim como, destacando a pertinência de estudar o IDEB, tendo em vista que a governamentalidade neoliberal tem tomado espaço na educação e se utilizado dos índices educacionais para obter um maior controle, naturalizando práticas competitivas no processo formativo.

Tendo como pressuposto a discussão tecida até o presente momento e as indagações que têm mobilizado o caminhar desta pesquisa, nosso objetivo é analisar as práticas discursivas que os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários da educação de Paraná/RN exercem sobre os resultados do IDEB na fabricação de saberes de negação ou de reforço da lógica produtivista. Assim, com base neste objetivo, buscaremos: i) Compreender como a nova governamentalidade na educação tem influenciado os discursos dos profissionais da educação de Paraná/RN; ii) Investigar como os educadores de Paraná têm incorporado e respondido aos resultados do IDEB; iii) Analisar as dispersões e regularidades dos enunciados presentes no discurso dos profissionais da rede municipal de ensino de Paraná/RN sobre os resultados do IDEB.

1.2 Estrutura da dissertação

Para articular uma discussão que abordasse os elementos que envolvem nosso objeto de estudo, nosso texto foi organizado em seis seções, considerando esta introdução e a conclusão. Assim, no primeiro trazemos os elementos iniciais e de como chegamos em nossa pergunta de partida por meio das inquietações e motivações que deram forma aos objetivos.

Na segunda seção discorreremos sobre nossa base teórica, metodológica e epistemológica, justificamos o porquê de usar Foucault para tratar de políticas educacionais, de avaliação e dos discursos que permeiam em volta da temática. Apresentamos o estado do conhecimento sobre as produções em volta da temática estudada, e ainda, delimitamos o campo de pesquisa e os instrumentos utilizados para construção do *corpus* de análise.

Na terceira seção discutimos sobre o delineamento das políticas educacionais. Inicialmente utilizamos dos referenciais foucaultianos para explorar as discursivas sobre uma nova arte de governar, em seguida, demarcamos como o contexto econômico, político e social interferem diretamente nos rumos que são tomados na educação. Estabelecemos conectivos

sobre o avanço do discurso neoliberal e as inferências da Nova Gestão Pública que alteraram o papel do Estado assumindo o discurso de forte, dinâmico e regulador, gerando uma nova governamentalidade na educação, guiada pelos processos de quantificação que protagonizam no cenário nacional a atribuição de valores de uma escola de boa ou má qualidade. Utilizamos do aporte foucaultiano para dialogar com Harvey (2008), considerado um clássico na discussão do neoliberalismo e que tem suas bases na teoria marxista. Além disso, utilizamos de Foucault (1985, 2008b, 2008c) para o debate sobre o Estado, o neoliberalismo e as práticas avaliativas, consideradas como disciplinares. Por fim, assinalamos alguns marcos da prática avaliativa em território brasileiro desde a formulação do SAEB até a constituição do IDEB, aproveitando para apontar algumas inconsistências do índice com base em pesquisas já desenvolvidas na área.

Na quarta seção realizamos a análise do discurso em volta dos documentos selecionados, partimos da construção de três trajetos temáticos que embasaram o recorte dos enunciados e a organização do material de análise, estando classificados da seguinte forma: i) referência ao IDEB; ii) perspectiva de uma quantofrenia da qualidade; e, iii) padronização curricular.

Na quinta seção apresentamos as análises das entrevistas e grupos focais, organizamos nossas discussões em três trajetos centrais: no primeiro, abordamos como o IDEB foi se constituindo como campo de saber no município de Paraná/RN; no segundo, demarcamos as regularidades e dispersões dos discursos no que tange as avaliações externas e o IDEB; e, no terceiro, analisamos as teias enunciativas que são produzidas em um contexto de visibilidade permanente.

Na última seção apresentamos as conclusões de nossa pesquisa, os apontamentos que são possíveis determinar ao se concretizar esse processo de estudo e reflexão diante do objeto investigado. Em suma, destacamos que neste contexto de governamentalidade neoliberal, os atores educacionais de Paraná/RN produzem enunciados que respondem a ordem discursiva da produtividade, mas ao estarem imersos em uma prática que deflagra para as profundas desigualdades educacionais e escassos recursos, também assumem a posição de sujeitos de rejeitar e questionar um modelo padronizado e hierarquizado de avaliação.

2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Discorreremos nesta seção sobre os caminhos teórico-metodológicos trilhados no decorrer de nossa investigação, traçando o perfil adotado pela pesquisadora, por meio da exposição dos métodos escolhidos, dos instrumentos metodológicos para produção e análise dos discursos, descrevendo o *lócus* de realização e o perfil dos sujeitos investigados. Além disso, apresentaremos um mapeamento realizado nas produções científicas - teses e dissertações (2007-2020).

Foucault (2008a), em seus estudos sobre a descontinuidade dos discursos, concebe que os saberes não são lineares, mas dispersos, e as concepções são constantemente reconstruídas. Compreendemos assim a importância da pesquisa, associando-a ao pensamento do autor supracitado, vinculando-a como um fator preponderante na (re)construção do saber⁸, visto que isso permitirá o contato com fatos sociais e as verdades construídas e servirá como apoio para reflexão e reconstrução dos saberes.

2.1 Imersão na análise do discurso foucaultiana: governamentalidade, enunciado, prática discursiva e formação discursiva

A arqueogenealogia foi o método assumido durante o percurso da pesquisa e a Análise do Discurso (AD) da linha francesa foucaultiana a técnica empregada para análise do material investigado. A escolha por esse caminho de pesquisa do objeto de estudo tem como perspectiva a compreensão de que os discursos estão condicionados a um conjunto de práticas organizadas pelas relações de poder que são responsáveis por novas formas de governamentalidade. Ao passo que o discurso está vinculado ao poder, também está produzindo-o. Conforme esclarece Fischer (2001), ele é ao mesmo tempo produto e produtor nas relações do poder e saber que envolvem os sujeitos.

Para compreendermos a AD foucaultiana, faz-se necessário inicialmente esclarecer que, assim como destaca Veiga-Neto (2009), Foucault não buscava construir um método, pois para ele o método não favorecia um caminho sólido. Seu foco estava na análise do discurso por ele mesmo, considerando sua construção diante do tempo e do espaço. Para Foucault (2008a), não

⁸ Para Foucault (2008a) saber não está associado somente ao saber científico, mas também aos saberes apresentados por atores sociais. Não estamos falando meramente ao que o sujeito A ou B conhece sobre determinado assunto, mas sim a todo o contexto de lutas e resistências que dão lugar ao discurso. Cabe diferenciar ainda que o saber não é o discurso, mas as forças que produzem as relações de poder e fazem com que o discurso exista.

podemos formar uma faixa contínua do discurso, visto que ele é composto por dispersões. Assim, a AD é uma ferramenta das propostas desta pesquisa ao buscar analisar os discursos conforme o plano em que estão firmados, sem estabelecer uma continuidade para os acontecimentos declarados, mas deixando revelar o que está posto por ele mesmo e as relações que permitiram que ele fosse fabricado.

Entendemos que estudar a AD foucaultiana requer deprender-se de alguns conceitos básicos. No entanto, tendo em vista o tempo para a realização desta pesquisa, não haveria como nos aprofundar em todos os elementos destacados por Foucault para analisar os discursos, considerando a densidade e expansão de seu pensamento. Dessa forma, tomaremos apenas alguns dos conceitos da AD debatidos por Foucault. Partiremos, de modo específico, da compreensão do conceito de enunciado, na sua construção genealógica de compreender a realidade social e utilizaremos a discussão da governamentalidade. Para isso, percorremos a apreensão do que Foucault (2008a) compreende como discurso que se deixa revelar nas particularidades e na dispersão dos enunciados, organizados mediante a formação discursiva das práticas discursivas e domínios não discursivos dos sujeitos.

Tais conceitos foram discutidos e aprofundados pelo autor supracitado ao longo de suas obras publicadas, sendo aperfeiçoados conforme avançavam os estudos do autor. Para tanto, seu pensamento é classificado em três fases, por assim dizer, e como ele mesmo designou, sendo elas: a arqueológica, a genealógica e a ética. A divisão dessas fases não isola as ideias foucaultianas em caixas fechadas para armazenar determinada tese proposta pelo autor. Ela é feita apenas para facilitar a compreensão de como foi organizado seu pensamento ao longo das obras. Portanto, é meramente ilustrativa, mostrando como as discussões atribuíam uma maior ênfase em determinada perspectiva, uma vez que não há como isolar a arqueologia da genealogia e da ética, ambas as perspectivas fazem parte de um todo para compreensão.

Por conseguinte, Foucault passa a ser conhecido por ser um filósofo do poder⁹. Contudo, ele credita suas pesquisas à compreensão das condições que permitem ao ser humano se constituir sujeito: “Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Na construção histórica, isto é, discursiva, que garante essa efetivação enquanto sujeito, suas três fases giram em torno da pergunta: “quem somos nós hoje?”. Esse questionamento nos leva a indagar o hoje, tomando como elemento de análise os

⁹ Foucault recebe este nome por abordar em suas pesquisas um estudo detalhado das formas de como o poder funciona dentro das relações sociais. Suas análises partem da constituição de um sujeito que é um produto e um produtor do poder, um centro que garante a transmissão e não um mero centro de recepção. A grande virada da análise foucaultiana é a defesa do poder como algo positivo, que produz saber, realidades, objetos e sujeitos (FOUCAULT, 2014a).

discursos mobilizadores de fabricação dos sujeitos e compreendendo que os acontecimentos caracterizam e determinam as práticas que organizam as formações discursivas.

Dessa forma, na primeira fase – a arqueologia, Foucault (2008a) estava voltado para um “sujeito do saber” diante das condições históricas em relação ao que se denomina de verdade nas práticas discursivas, um sujeito que passa a ser objeto de estudo da ciência, que ganha visibilidade no discurso da História e da filosofia por meio da possibilidade de formulação do conhecimento. Suas obras que compreendem essa fase são: *História da loucura na idade clássica* (FOUCAULT, 1978), *O nascimento da clínica* (FOUCAULT, 1980), *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2002) e, a última, *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2008a), considerada a obra que define sua organização dessa fase do pensamento, organizada de modo a sintetizar o que elencou nos estudos anteriores.

Na genealogia, apontada como a segunda fase do pensamento foucaultiano, o sujeito é tido como uma construção histórica, estabelecido por meio das relações do “saber/poder”, compreendendo o poder não como uma ação, mas como uma relação (SOUZA; FURLAN, 2018). Assim, o sujeito pode ser entendido através da divisão e da relação que estabelece consigo mesmo e com os outros, tendo em vista as malhas de poder que o atravessam e atuam em seu corpo, produzindo formas de subjetividades. Diversas obras compuseram essa fase, dentre as quais, destacamos, *A sociedade punitiva* (FOUCAULT, 2015), *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (FOUCAULT, 1999), *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008b) e uma de suas obras mais conhecidas, *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (FOUCAULT, 2014a), em que Foucault (2014a) realça como as relações de poder avançam nas sociedades, abordando sobre a figura do soberano, a alteração para a sociedade disciplinar, punitiva, a docilidade dos corpos.

Na ética, última fase do pensamento foucaultiano, ganha destaque o processo da subjetivação, os modos pelos quais o homem busca a verdade de si mesmo, o cuidado de si, isto é, a ética do sujeito por meio das relações consigo mesmo, a constituição de um sujeito moral. Foucault (2011) inicia as discussões de sua terceira fase com a obra *Do governo dos vivos*. Além dessa, são obras desse momento histórico: *Subjetividade e verdade* (FOUCAULT, 2016), *A hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2004), *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres* (FOUCAULT, 2006), *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (FOUCAULT, 2007), dentre outras.

Com base nessas três fases do pensamento foucaultiano, nossa pesquisa percorrerá pela análise em torno do saber e do poder, um método “arqueogenealógico”, o que não nos impede de entrarmos em referenciais classificados também no último momento referente à ética. Pois,

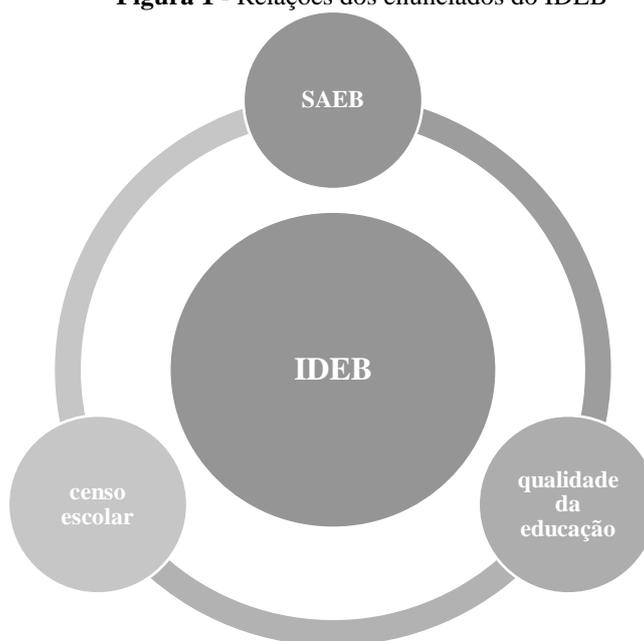
assim como destacado anteriormente, as três fases do pensamento foucaultiano não podem ser compreendidas de forma isolada, visto que não estamos falando de concepções diferentes, mas de momentos em que o autor resolve, em seus estudos, atribuir um enfoque maior para determinados elementos em detrimento de outros.

Isso posto, destacamos que, de acordo com o autor, o discurso é mais do que uma sequência de signos, é uma prática. Enquanto conjunto de enunciados articulados mediante uma dada formação discursiva, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014b, p. 50). Logo, ao analisá-lo, é preciso compreender as descontinuidades do discurso e as especificidades de cada ato enunciativo.

Para isso, o primeiro passo é descrever os enunciados, isto é, postular as condições históricas e sociais, pois ele “é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2008a, p. 124). Ou seja, descrever as condições de existência, visto que não se pode simplesmente ser manifesto nos signos, mas também não está oculto, está posto diante do que foi dito, é um acontecimento. Ao tratar dos enunciados como acontecimentos, Foucault (2008a, p. 31-32) classifica que

[...] está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

De fato, podemos afirmar que o enunciado não é meramente uma frase dentro de um ato locutório, mas é um caminho de possibilidades. Sua existência está interligada a outros fatores, a outros atos de fala que o antecederam e permitiram sua repetição ou transformação. Dessa forma, para Foucault (2008a), ao analisarmos o discurso, não estamos em busca das origens, pois não há como traçar uma individualidade clara dos enunciados, mas se procura compreender que no entorno deles existe um campo de relação permeado por outros enunciados. Na figura abaixo exemplificamos a discussão apresentada tomando por referência, o IDEB.

Figura 1 - Relações dos enunciados do IDEB

Fonte: produzido pela autora (2022)

Conforme podemos visualizar na figura 1, ao tratar sobre o IDEB, teremos ao seu entorno um conjunto de outros enunciados que estão diretamente ligados ao índice, como: a qualidade da educação, o censo escolar e o SAEB. Por isso o enunciado é classificado como um acontecimento, um exercício, por estar sempre vinculado a uma rede de ligação, sem essa rede, não há exercício enunciativo, posto que é por meio dela que os enunciados adquirem materialidade que lhe dá sustentação.

De acordo com Foucault (2008a, p. 127) “[...] o nível enunciativo está no limite da linguagem: não é em si, um conjunto de caracteres que se apresentariam, mesmo de um modo não sistemático, à experiência imediata; mas não é, tampouco, por trás de si, o resto enigmático e silencioso que não traduz”. Os enunciados estão situados e são classificados no entorno da linguagem, pois o conjunto das palavras e das coisas são produzidos dentro de práticas e formações discursivas. Por conseguinte, os discursos obedecem a regras e limites que se impõem no jogo de enunciação determinando o que e como ser dito por todos.

Logo, a tarefa do pesquisador não é analisar essa linguagem, o sentido que ela expressa, ou a consciência dos indivíduos, mas questionar por que produziu um enunciado e não outro e as condições que permitiram a enunciação. Tal qual demonstra Foucault (2008a, p. 126) “[...] se queremos descrever o nível enunciativo é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz”, pois como já mencionado, “tudo é prática, em Foucault” (FISCHER, 1995, p. 20).

Portanto, se a linguagem entra no campo de discussão, não é para se referir de forma limitada ao sentido expresso por determinado sujeito, mas para demonstrar como o dito está submerso a uma rede conceitual que o regula.

Assim, é preciso considerar que o enunciado emergiu em um contexto específico, em um momento da história que permitiu sua produção. Por isso Foucault (2008a, p. 226) argumenta que é preciso “[...] pôr em questão o próprio lugar de onde falamos hoje”, pois o *corpus* parte desta compreensão da dependência de que a linguagem não existe fora do domínio do enunciado e que ele foi produzido diante uma formação discursiva que regulou e determinou seu aparecimento.

Reforçamos que não é uma busca em torno do “não dito”, mas uma análise nas condições, nas práticas que permitiram com que um determinado discurso se materializasse, circulasse e se reproduzisse socialmente. Conjuntemos essas que passam a ser descritas por meio das práticas discursivas que a produzem. A prática discursiva funciona como uma forma de tomar as enunciações elencando um determinado saber, transformando-o e validando-o em uma específica regularidade discursiva, o que faz com que os sujeitos produzam seus enunciados imersos nestas práticas. E, ao correlacionar com a história, demarca a necessidade de compreensão das discontinuidades, das rupturas, dos momentos de transição e não mais uma linha contínua entre os acontecimentos.

É nessa perspectiva que para o autor supracitado não se pode falar tudo em qualquer tempo. Em cada momento histórico temos determinada as condições para que um discurso possa circular. Essas condições podem ser classificadas como práticas discursivas e práticas não discursivas. Conforme destaca Foucault (2008a, p. 133), as práticas discursivas são “[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área [...], as condições de exercício da função enunciativa”. Dessa forma, ele compreende a função do enunciado como prática social, esse campo de embate e conflito. Foucault (2008a) utiliza como exemplo a loucura e o louco e a forma como as práticas de determinado momento construíram a imagem da loucura, além de quem seria considerado louco e jogado nos manicômios de acordo com as práticas de verdade da época.

Se por um lado temos o campo discursivo, regido por práticas claramente definidas que articulam o contexto de produção dos enunciados, por outro, Foucault (2008) também apresenta as práticas não discursivas, que se caracterizam como elemento de desejo que atua na fabricação de discursos. A produção dos enunciados está imersa em um contexto histórico e em uma dada realidade, que é atravessada por acontecimentos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos e

culturais. Esses acontecimentos são tidos como não discursivos e são determinados como partículas formadoras do discurso.

Vale destacar que as práticas não discursivas não se sobrepõem e nem são a mera reprodução dos discursos. Elas se articulam justamente por ser esse espaço de aparecimento onde se oferecem as condições para emergir determinados atos enunciativos. Assim, trazendo o debate para o campo educacional, tomamos como exemplo a política de monitoramento da educação básica em território brasileiro, tendo como centralidade os resultados divulgados pelo IDEB, que oferecem um levantamento estatístico utilizado como parâmetro para apontar/determinar as escolas ditas de qualidade. Entendemos que esse discurso envolto de concepções meritocráticas, condicionado a resultados de testes de desempenho e de fluxo escolar, está amparado na prática da governamentalidade neoliberal, que tem alterado a forma de regulação das políticas públicas e trazido concepções baseadas nos padrões de eficiência e eficácia como forma de determinar e impor uma qualidade específica às instituições educacionais (DARDOT; LAVAL, 2016).

Logo, essa prática, a qual Freitas (2018) classifica como empresarial, ao se exigir um controle da qualidade por meio de resultados, vem difundida e legitimada por organismos transnacionais¹⁰ que, a exemplo do Banco Mundial, têm determinado a formação discursiva na educação nos últimos tempos, e em troca de apoio financeiro concedido ao país recebem voz ativa no direcionamento das políticas públicas. Dessa forma, tem-se materializado em território brasileiro o discurso de que uma escola de qualidade é uma escola que consegue/alcança as metas do IDEB.

Ou seja, por meio do regime das práticas discursivas são determinadas as condições para que um discurso seja dito de determinada forma e não de outra, como o exemplo de uma escola de qualidade ser associada à que recebe bons escores. Se uma instituição não alcançar a meta, a qualidade é questionada. Ao mesmo tempo, quando os educadores de uma escola destacam as dificuldades enfrentadas no dia a dia para a promoção do ensino, ressaltando que o IDEB se caracteriza como algo distante da realidade escolar, podemos classificar que esse discurso, além de estar atravessado por práticas discursivas voltadas à mensuração da educação, também emerge um domínio de práticas não discursivas. Os sujeitos demonstram a influência da prática social, que age como formadora do discurso, isto é, a imersão na realidade escolar e as dificuldades vivenciadas são acontecimentos que permitem aos atores educacionais fabricarem enunciados que questionam o IDEB.

¹⁰ São organizações reconhecidas por difundir suas atividades em diversos países, além de interferirem nas políticas das nações por meio de incentivos financeiros.

Por conseguinte, Foucault (2008a) defende a existência de um sistema de funcionamento dos enunciados, ou melhor, da formação discursiva. Para o autor, um discurso é formado por um grupo de enunciados que estejam dentro de uma mesma formação discursiva, logo, refere-se à forma como diferentes elementos podem se articular uns com os outros. Não é um sistema desestruturado; pelo contrário, Foucault (2014b) defende a ordem do discurso. Para o autor, um enunciado entra em circulação quando responde às exigências que satisfazem as regras de formação, obedecendo a determinados limites e estrutura de funcionamento.

Não se quer dizer com isso que o discurso condiciona a criação de um único campo de verdade, mas sim, que a ordem do discurso está relacionada à vontade de verdade. De acordo com Foucault (2014b), a vontade de verdade corresponde ao modo como o saber passa a circular e ser aceito dentro das práticas discursivas. Vale destacar que o saber para Foucault (2008a) não corresponde a uma disciplina, ou à relação que se estabelece com o domínio de conhecimentos, mas sim, a um campo de embates e lutas de produção dos discursos que rege a regularidade das práticas discursivas. Assim, por exemplo, tanto o discurso que defende o uso de medidas quantificáveis e empresariais na educação quanto o que critica estariam dentro da mesma formação discursiva, pois fazem parte do mesmo campo de relação dos enunciados. Ambos estariam na defesa de uma educação de qualidade, mesmo que partindo de práticas discursivas diferentes.

Ao classificar o discurso como um conjunto de enunciados, Foucault (2008a) designa quatro elementos básicos de existência para determiná-lo: i) um referencial; ii) um sujeito; iii) um campo associado; e iv) uma materialidade. Para melhor entendermos, exemplificá-lo-emos em nossa pesquisa:

Quadro 1 - Elementos básicos de um enunciado

ELEMENTO	CONCEITUAÇÃO	APLICAÇÃO NA PESQUISA
i) referencial	está relacionado a algo, garantindo uma diferenciação.	temos como referencial o IDEB, que é o mecanismo de averiguação da qualidade da educação básica e de que trata este estudo
ii) um sujeito	alguém que pode efetivamente afirmar determinada “verdade”, não um sujeito dotado de conhecimento, mas um sujeito fruto das relações de saber e poder (FOUCAULT, 2014b).	podemos utilizar como exemplo os atores estratégicos que participarão dos grupos focais e das entrevistas: os professores, os coordenadores pedagógicos, os diretores e a secretária e ex-secretárias. Além desses, também evidenciamos os autores das produções científicas analisadas em nosso estado da arte.
iii) um campo associado	“[...] um domínio de coexistência para outros enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 130), revelando que estes não estão	podemos ver os interdiscursos entre os próprios enunciados dos sujeitos da pesquisa como também confrontar com

	isolados, mas povoam relações com outros enunciados, estabelecendo uma relação interdiscursiva.	a literatura estudada na área e com os documentos oficiais.
iv) uma materialidade	a forma como os enunciados são postos, as condições de existência, as possibilidades históricas e sociais, as formas concretas como aparecem	a exemplo dos textos legais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), da própria Constituição Federal de 1988, além disso, da mídia que divulga os resultados, que participa da formação da opinião pública ao trazer à tona determinadas notícias em evidência.

Fonte: elaborado pela autora com base em Foucault (2008a)

Utilizar a AD e as ideias defendidas por Foucault como escolha arquegenealógica para análise do objeto de estudo nos permite traçar caminhos de relação entre as práticas de verdade da atual conjuntura das políticas gerencialistas¹¹, que utilizam os índices educacionais com fins meramente classificatórios como forma de responsabilização dos atores escolares (sejam gestores, professores ou alunos) e assim associarmos às instituições disciplinares apresentadas por Foucault (2014a).

Diante do exposto, é possível questionar a posição das avaliações externas como uma tecnologia do poder e produtora de saber na sociedade atual, compreendendo que para o autor supracitado, o enunciado está sempre em movimento, não é um elemento insone. Portanto, o discurso se configura como uma prática que interliga, movimenta, transforma e valida as relações de saber e poder, conforme Fischer (1995, p. 20) esclarece, “[...] não há relação de poder que não implique uma relação de saber, nem relação de saber que não esteja referida a uma dinâmica de poder”. Logo, como tecnologia do poder, as avaliações funcionam como mecanismo de produção dos discursos que regulam a formação das práticas imersas no contexto educacional atual.

Assim como destaca Freitas (2002), ao demonstrar que os processos avaliativos têm levado os alunos a assumirem a própria exclusão dentro do sistema educacional, ao se colocarem como responsáveis pelo fracasso/sucesso escolar e isso já ocorria antes do IDEB, mas com o índice a ideia de responsabilização é reforçada. Esta lógica, parte da compreensão de uma qualidade educacional pautada em princípios da governamentalidade neoliberal, que tem como pretensão o controle dos comportamentos e a definição de atitudes, características de

¹¹ O gerencialismo está associado, dentre outros fatores, a uma racionalidade administrativa, tendo como princípios a busca pela eficiência organizacional e o alcance de resultados.

um dispositivo de poder que está voltado especificamente para o lado quantitativo em detrimento do qualitativo.

Diante deste entendimento, as sanções, ou bonificações, ou punições desse sistema não acontecem diretamente nos corpos dos sujeitos, assim como ocorreram os suplícios que esquetejavam os prisioneiros em praças públicas (FOUCAULT, 2014a), ou trazendo para o contexto escolar, como as palmatórias das salas de aula. Agora, os instrumentos estão voltados para uma disciplina das almas, por meio de técnicas de poder que promovam um saber para a submissão dos corpos, ao mesmo tempo em que os tornam úteis e eficientes.

Assim, percorrer o caminho da AD para estudar as políticas educacionais é permitir visualizar as subjetividades que são construídas diante do feixe de relações nas quais estão inseridos os sujeitos, compreendendo que a fabricação da formação discursiva está imersa nas malhas do poder e possui dispositivos que a sustentam, dando base legal para que circulem entre as camadas sociais determinadas verdades em nosso tempo.

Dessa maneira, ao olharmos para o sistema educacional, percebemos que o IDEB funciona como um dos instrumentos de regulação da educação básica, oferecendo um número que aponta para a qualidade da educação, e por meio dele é estabelecido um quase-mercado¹² educacional. A articulação desse quase-mercado é posta quando escolas são ranqueadas e classificadas entre “melhores” e “piores”, incentivando a responsabilização por meio de recompensas, bonificação para os que cumprem as metas e punições/sanções para os que não alcançaram. Além disso, oferecendo aos pais a possibilidade de escolha escolar, isto é, de transferir a matrícula de seus filhos para as escolas que alcancem a excelência.

Essa configuração se classifica como uma tecnologia da governamentalidade neoliberal que rege o governo na sociedade atual. Assim como destaca Foucault (1985), em cujas ideias nos aprofundaremos mais adiante na seção 3, a governamentalidade é uma forma de governo que tem a população como principal objetivo e que utiliza os dispositivos de segurança como forma de manter, cuidar e controlar essa população. Na perspectiva neoliberal, a governamentalidade passa a ser sustentada por meio de uma performatividade¹³ econômica, o homem como empresa de si mesmo (FOUCAULT, 2008b). Dessa forma, a fabricação discursiva no campo educacional possibilitou a construção de políticas derivadas de índices.

¹² O quase-mercado educacional refere-se de acordo com Afonso (2009) a um modelo híbrido que funciona com o financiamento do Estado e o atendimento aos princípios do mercado.

¹³ Ball (2010) propõe uma reflexão em torno da perspectiva da performatividade, demonstrando como os professores estão submetidos a um processo de julgamento constante, tendo suas “performances” questionadas e levando a um processo de dúvida permanente sobre o desenvolvimento de seus trabalhos.

Essa forma de governar é responsável pela formulação de subjetividades que multiplicam e validam a racionalidade neoliberal, a exemplo da lógica da Nova Gestão Pública (NGP), que modifica e moderniza o serviço público, adotando táticas empresariais de produtividade. O IDEB, situado dentro dessa governamentalidade, atua na fabricação de discursos, mobilizando um campo de saber na educação, controlando as condutas dos sujeitos para uma imersão na performatividade.

Com a AD foucaultiana, refletiremos sobre os discursos que permeiam esse debate e as práticas discursivas em que estão firmados determinados atos enunciativos. Se para Foucault (2014b) o ato de fala garante que um determinado sujeito produza um campo enunciativo considerado como a verdade de um tempo, é preciso assimilar que a ordem discursiva estabelece a inclusão e/ou exclusão enunciativa dos sujeitos, visto que eles estão submetidos às instituições de poder nas quais circulam regras de produção, fazendo com que os enunciados produzam o saber/poder conforme o regime de verdade.

Por fim, não há um caminho sólido por onde prosseguir, mas Foucault (2008a; 2014b) apresenta possibilidades de análise do discurso ao propor a descrição dos enunciados. Dessa forma, um bom início é tomar como ponto de partida os quatro elementos básicos que o compõem¹⁴, isolando-os dos demais, procurando sua materialidade específica, o que os diferencia dentre todos os outros. Ao passo que também seja possível evidenciar seu campo associado, o jogo de relação que estabelece com outros discursos e o regime de verdade ao qual o sujeito obedeceu ao produzir aquele enunciado e não outro. Logo, devemos procurar não o sentido oculto de um ato de fala, mas “o que?”, “como?” e “por que?” está sendo dito aquilo daquela forma naquele determinado momento histórico e não de outra forma.

2.2 Mapeamento de teses e dissertações sobre o IDEB, gestão escolar e análise do discurso (2007-2020)

A história é feita por discontinuidades. Com isso, não existe uma linha progressiva no percurso histórico. Uma construção pode até apresentar processos de continuidade, mas primordialmente terá em seu teor as rupturas, os recomeços. Dessa forma, entre os ditos e não ditos, os discursos circulam pelos meios sociais não como uma mera repetição ou continuação, mas como uma nova produção de sentidos. Analisar as produções científicas desenvolvidas sobre o IDEB é um caminho para evidenciar as construções discursivas em torno desse

¹⁴ Referente, sujeito, campo associado e materialidade específica (FOUCAULT, 2008a).

instrumento de controle de governança e assim visualizarmos as verdades que foram até então estabelecidas.

No percurso de construção do conhecimento, faz-se necessário visualizar quais os enunciados e como eles têm sido organizados e produzidos em torno do objeto de investigação. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de se realizar uma pesquisa bibliográfica, considerando as orientações pertinentes à construção de um estado do conhecimento a fim de produzir um mapeamento desses enunciados que são desvelados por meio das produções científicas.

Partimos da compreensão de Ferreira (2002, p. 257), quando classifica que o estado da arte e estado do conhecimento, são termos referencialmente utilizados para as pesquisas de caráter bibliográfico que têm o ensejo de “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]”. A realização dessa etapa é parte do processo de reconhecimento de que o conhecimento nunca está acabado, e sim, está em reconstrução constante. Por isso, a importância de revelar as discussões realizadas e de identificar onde é preciso avançar.

Ferreira (2002) afirma que as principais fontes de buscas para estudos dessa natureza são os catálogos de universidades e órgãos de fomento de pesquisa. Essa possibilidade de acesso aos catálogos se ampliou com o avanço da tecnologia, visto que antes as produções ficavam restritas às bibliotecas físicas das universidades, e agora, com a alocação de *sites* e bibliotecas virtuais, podem ser acessadas por qualquer pessoa em todo o território nacional e internacional.

Com a possibilidade de acesso virtual a tais documentos, as principais informações que são destacadas referem-se ao título, autor, orientador, data e local de defesa, palavras-chave e resumo. Quanto ao resumo, este é o elemento de entrada para apresentar a contextualização do tema, metodologia, objetivos, resultados e conclusões dos estudos. É uma carta-convite que deve atrair o leitor para o texto.

Como elemento de abertura, o resumo deve ser organizado com base a oferecer as informações elementares ao leitor, ajudando-o a obter uma visualização do objetivo, do percurso metodológico, dos resultados e das conclusões. Existem diferentes formas de se construir um resumo, tal fato pode ser justificado pela maleabilidade deste gênero, assim como acentua Ferreira (2002, p. 264), “[...] cada gênero oferece de acordo com as necessidades, interesses e condições de funcionamento dos grupos sociais que o utilizam e, no caso, de um autor particular em uma dada situação comunicacional”. Assim, os resumos constituem parte fundamental para análise e construção das pesquisas denominadas estado da arte.

Dois momentos distintos se fazem fundamental no percurso da pesquisa, conforme aponta Ferreira (2002). O primeiro é a organização de modo a esquematizar de forma quantificada as produções; o segundo diz respeito ao processo de “[...] inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 265).

No primeiro momento de nossa pesquisa, definimos como base para fonte de buscas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), duas fontes renomadas e reconhecidas em território nacional. Além das duas destacadas, também realizamos uma busca no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o objetivo de estimular a divulgação no meio eletrônico das pesquisas realizadas pelas instituições de ensino do Brasil. A parceria com os programas de pós-graduação garante o armazenamento e a disseminação das produções científicas na rede, alcançando uma maior visibilidade do trabalho realizado. O site oferece a possibilidade de realização de busca simples ou avançada, associando-a à combinação de termos, e após a busca, o pesquisador ainda pode aplicar uma filtragem de acordo com o ano de defesa, área do conhecimento, programa e outras possibilidades na própria plataforma.

A CAPES é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por validar e expandir a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Por meio de sua plataforma e em parceria com os programas de pós-graduação, tem armazenado informações sobre as produções científicas desenvolvidas no país. A consulta pode ser realizada utilizando o nome dos autores ou palavras-chave, que oferecerá o acesso às informações dos trabalhos. Após a busca, há a possibilidade ainda de filtragem das informações por meio da área de concentração, data de defesa, programa vinculado, dentre outros.

Já o repositório das dissertações do POSEDUC/UERN fica alocado no site de acesso ao programa. Diferentemente das outras plataformas, a busca deve ser realizada de forma manual. As dissertações são apresentadas conforme o ano de ingresso das turmas. Assim, estão disponíveis trabalhos desenvolvidos desde o ano de 2011. Perfizemos um levantamento das produções, conforme pode ser visualizado na Tabela 1 abaixo, determinando a linha de pesquisa a que essa dissertação está vinculada: Linha de Políticas e Gestão da Educação.

Tabela 1 - Levantamento das dissertações do POSEDUC

Ano de ingresso das turmas	Dissertações defendidas	Dissertações defendidas na Linha de Políticas e Gestão da Educação
2011	20	7
2012	13	6
2013	18	6
2014	14	7
2015	30	10
2016	40	11
2017	21	8
2018	35	13
2019	*	*
TOTAL	191	68

Fonte: Elaborado com base na pesquisa realizada no sítio do POSEDUC/UERN, em 30 de abril de 2021.

* Como esta pesquisa se deu no ano de 2021, a turma referente a 2019 ainda estava em processo de conclusão e defesa, dessa forma, não sendo incluída no cálculo. Vale ressaltar também que em 2020 não houve ingresso de alunos no programa por conta da pandemia do vírus SARS-CoV-2.

Considerando que as consultas nos sítios foram realizadas no ano de 2021, demarcamos como recorte temporal o período correspondente aos anos de 2007 a 2020 (, como forma de obter um número concreto, visto que 2021 ainda estava em curso e outras produções surgiriam.

Essa delimitação cronológica leva em consideração os marcos correspondentes às políticas públicas que tiveram uma ênfase voltada à avaliação e institucionalização de indicadores educacionais. No ano de 2007 foi publicado o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação com o objetivo de fazer cumprir o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do qual foram criados diversos projetos, programas e políticas visando a melhorar a qualidade da educação pública, como é o caso do IDEB, um indicador sintético que realiza um cálculo com as notas do SAEB e do Censo Escolar.

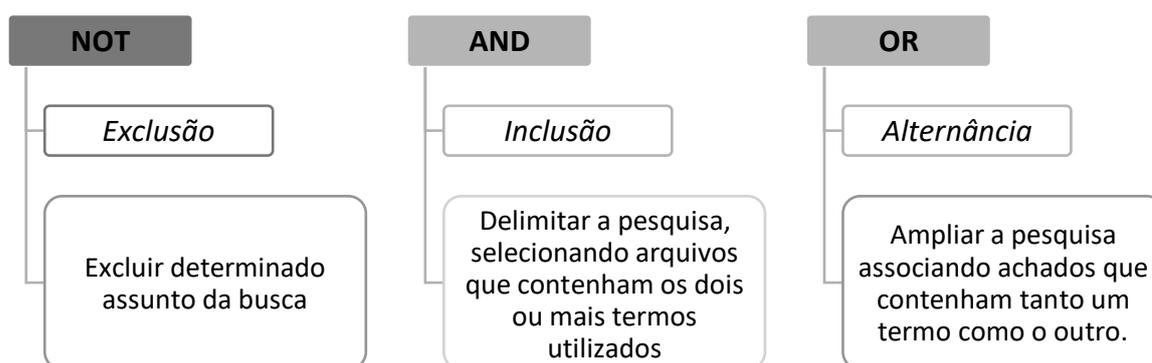
Determinamos três palavras-chave com para realizar a pesquisa nos bancos da BDTD e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que foram as palavras: “IDEB”, “gestão escolar” e “análise do discurso”. Ao juntar os três termos, formamos o *booleano* “ideb AND gestão escolar AND análise do discurso”, o qual foi utilizado como um filtro para evidenciar as produções científicas que se alinhariam à nossa proposta de pesquisa.

A escolha de cada termo foi pensada de forma pontual para atender aos objetivos e delimitar o campo das produções encontradas. O primeiro destacado, o IDEB, diz respeito ao nosso referente, visto que o estudo gira em torno desse índice. Com isso, de modo primordial, as investigações deveriam também ter como referente o IDEB. Quanto ao termo gestão escolar, a escolha partiu do princípio de delimitação dos achados, como uma forma de as buscas se voltarem para o dispositivo das escolas e dos sujeitos que o compõem, refinando o material encontrado. Por fim, o uso de análise do discurso foi para que entrassem no filtro produções

desenvolvidas em torno desse método de pesquisa, já que foi a opção adotada pela pesquisadora deste estudo.

Pizzani *et al.* (2012, p. 59) define que os *booleanos* são “[...] palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa”. Ou seja, são expressões formadas por conectivos que ligam os termos utilizados na pesquisa, direcionando as buscas nos sistemas, já que esses sistemas são construídos por códigos específicos e geralmente têm como idioma o inglês. Os conectivos ajudam na hora de fazer a trucagem das palavras, podendo ser utilizados com o objetivo de exclusão, inclusão ou alternância. Na Figura 2 a seguir, fazemos uma classificação sobre os conectivos e seus significados

Figura 2 - Conectivos de Exclusão, Inclusão e Alternância



Fonte: Elaborado pela autora com base em Pizzani *et al.* (2012)

Utilizamos o “AND” com o objetivo de refinar nossa busca e encontrar materiais que condensassem uma discussão dentro do tema pesquisado. Como destacamos anteriormente, os sistemas, em sua maioria, têm suas bases configuradas em outro idioma, que não é o português; por esse motivo, os conectivos são inseridos na busca em inglês e em caixa alta (maiúsculo).

A escolha por esse *booleano* nos gerou alguns resultados que delimitaremos em seguida, mas antes disso, questionamos se haveria mudanças caso trocássemos a ordem das palavras. Na BDTD, mesmo alternando a ordem, os resultados permaneceram os mesmos; já no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos algumas diferenças. A primeira delas foi quando incluímos gestão escolar primeiro, ficando dessa forma: “gestão escolar AND ideb AND análise do discurso”. Ao fazer isso, o número de trabalhos aumentou significativamente, com produções voltadas à área da gestão, mas não faziam relação diretamente com os demais termos. Já quando incluímos análise do discurso primeiro nas buscas ao invés de ser o último termo, “ideb AND análise do discurso AND gestão escolar”, “gestão escolar AND análise do discurso AND ideb”, “análise do discurso AND gestão escolar AND ideb” ou “análise do discurso AND

ideb AND gestão escolar”, o número de trabalhos diminuiu, e os que apareceram já tinham sido contemplados nas demais buscas. Para melhor caracterizar sobre os achados, segue a Tabela 2:

Tabela 2 - Pesquisa dos booleanos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Booleano	Total
ideb AND gestão escolar AND análise do discurso	145
ideb AND análise do discurso AND gestão escolar	17
gestão escolar AND ideb AND análise do discurso	253
gestão escolar AND análise do discurso AND ideb	35
análise do discurso AND gestão escolar AND ideb	16
análise do discurso AND ideb AND gestão escolar	20

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no sítio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em outubro de 2021.

Após as buscas, refinamos os resultados utilizando os filtros disponibilizados na plataforma da CAPES. Aplicamos filtros dos tipos de trabalho, da grande área do conhecimento, da área do conhecimento e da área de concentração. A Tabela 3 a seguir mostra como os resultados se alteraram conforme íamos aplicando os filtros.

Tabela 3 - Filtragem dos booleanos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Booleano	Filtro			
	Tipo de Trabalho	Grande Área do Conhecimento	Área do Conhecimento	Área de Concentração
	Dissertação e Tese	Ciências humanas	Educação	Educação; Educação Brasileira; Educação Básica; Política e Administração Educacional; Sociedade, Estado e Educação
ideb AND gestão escolar AND análise do discurso	102	83	72	58
gestão escolar AND ideb AND análise do discurso	201	158	137	113

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada no sítio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em outubro de 2021.

Ressaltamos que os resultados apresentados consideraram apenas dois *booleanos*, pois percebemos que nos demais os trabalhos que apareceram já estavam inclusos no produto das demais buscas, e que ao alterarmos a ordem dos termos a as buscas tomavam outras dimensões, fugindo da delimitação do nosso objeto de estudo. Aplicamos os filtros conforme a ordem da esquerda para a direita apresentada na Tabela 3, primeiro o tipo de trabalho, no qual selecionamos Dissertação (Mestrado) e Tese (Doutorado), até o último, que foi o da área de concentração. Ao final, fizemos uma pré-seleção com base nos títulos, percebemos que no *booleano* que tinha *gestão escolar* como primeiro termo, a maioria dos trabalhos se voltava para a gestão, e isso era consequência da forma de busca. Além disso, evidenciamos que muitas

das produções reveladas na procura que tinha o IDEB como primeiro termo, também estavam contempladas nessa segunda exploração.

Na BDTD, utilizando os *booleanos* citados anteriormente (IDEB AND gestão escolar AND análise do discurso) encontramos um total de nove produções. Vale destacar que, mesmo alterando a ordem dos termos, os resultados permaneceram os mesmos; enquanto no repositório do POSEDUC, com a busca manual, conseguimos inventariar dois achados. Após concluir esse levantamento geral nos bancos de dados, realizamos uma leitura dos títulos com o intento de excluir trabalhos que tangenciavam o debate, mas não tratavam diretamente sobre o objeto de estudo. A seleção final dos trabalhos escolhidos pode ser visualizada na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Produções selecionadas nas fontes de busca

Ano	Tipo de trabalho	Título	Instituição	Autor	Fonte
2010	Dissertação	O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal	UNESP	Chirinéa	CAPES
2012	Tese	Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação IDEB	UFPeI	Godoy	BDTD
2012	Dissertação	Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB	UFGD	Klauck	CAPES
2013	Dissertação	Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS	UNISINOS	Tavares	CAPES
2013	Dissertação	O que é feito dos dados do IDEB: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais	UERN	Lobo	POSEDUC
2014	Tese	Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul	UNISINOS	Rosa	CAPES
2017	Tese	Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação: atuação do gestor educacional em Alagoas	UFAL	Vieira	CAPES
2017	Tese	Avaliação em larga escala e a objetivação da qualidade educacional: controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica	UPF	Dametto	CAPES
2018	Tese	Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN: entre o dito e o feito	UFPE	Silva	CAPES
2020	Dissertação	O IDEB e as condições de trabalho dos professores em duas escolas da rede pública estadual de ensino no município de Mossoró-RN	UERN	Lima	POSEDUC

Fonte: produzido pela autora com base nos dados coletados na BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e POSEDUC (2021)

Vale destacar que embora houvesse um avanço das discussões sobre as avaliações na região sul e sudeste do país, culminando em uma concentração das produções em universidades dessas regiões. A tabela 04 de nossa pesquisa demarca a expansão para demais localidades do Brasil, ressaltando o protagonismo do nordeste que registra um total de quatro trabalhos selecionados.

Após finalizarmos a seleção das produções científicas, realizamos uma leitura dos resumos e palavras-chave como material de investigação a fim de classificar e identificar nos trabalhos o percurso teórico-metodológico e as principais discussões levantadas pelos estudos. Ferreira (2002) destaca o resumo como elemento fundamental de visualização geral do texto. Contudo, a autora também pontua fragilidades que podem interferir na concretude da análise, já que a visão do todo, por vezes, pode sair prejudicada, considerando que os autores têm a possibilidade de apresentar apenas os elementos centrais: introdução, objetivos, metodologia, resultados e conclusões.

Podemos evidenciar essa incompletude nos resumos, pois alguns não deixavam claro o percurso metodológico; outros não traziam contribuições de seus achados e conclusões. Dessa forma, com vistas a trazer uma classificação um pouco mais detalhada, também adentramos na estrutura dos trabalhos, como introdução, metodologia e resultados, em busca das informações que não haviam sido disponibilizadas no corpo do resumo.

Em uma análise geral, percebemos que todos os estudos dispõem da abordagem qualitativa, isto é, buscam construir os dados de forma pormenor descritiva. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, os fenômenos são investigados compreendendo e analisando toda a sua complexidade, assim como a descrição do contexto natural em que estão inseridos, sendo muitas vezes atribuído na área da educação como uma investigação *naturalista*, por possuir essa ação de ir até o local onde se manifestam os fenômenos sociais. Além disso, tem a perspectiva dos sujeitos como primordial para a compreensão dos comportamentos.

Por essa definição, quando se realizam pesquisas na área da educação, a tendência é que elas possuam, em sua maioria, uma vertente voltada para a abordagem qualitativa, o que não quer dizer que seja a única utilizada. Mesmo que não tenham sido apontadas nos estudos que são aqui inventariados, também são produzidas na educação pesquisas quantitativas que possuem uma centralidade na precisão dos resultados e quali-quantitativas, que é uma possibilidade de adentrar pelas duas abordagens. Bogdan e Biklen (1994) traçam um percurso histórico da pesquisa qualitativa e demonstram que seu advento vem de investigações que buscavam realizar levantamentos quantitativos de problemas sociais.

Em continuidade às observações pontuadas nos trabalhos, percebemos que Dametto (2017) e Godoy (2012) não chegaram a desenvolver trabalho de campo. O primeiro construiu seus dados por meio dos discursos emitidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); o segundo,) dos discursos nas redes de relacionamentos sociais na internet e de textos jornalísticos. Ambos os trabalhos tiveram a análise do discurso como opção metodológica. Quanto a esse delineamento da construção e tratamento dos dados, foi outro aspecto característico das pesquisas, que pode ser observado na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Opções teórico-metodológica de tratamento dos dados

Método	Ocorrência	Estudos
Análise do discurso	3	Vieira (2017), Dametto (2017), Silva (2018)
Análise de conteúdo	3	Klauck (2012), Tavares (2013), Lima (2020)
Abordagem do ciclo de políticas de Sthefen J. Ball	3	Silva (2018), Rosa (2014), Lobo (2013)
Triangulação	2	Klauck (2012), Chirinéa (2010)
Materialismo histórico-dialético	2	Tavares (2013), Rosa (2014)
Análise crítica do discurso	1	Godoy (2012)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O termo que utilizamos de análise do discurso na formação do *booleano* nos ajudou a encontrar trabalhos que tiveram como construção e análise dos dados a perspectiva do discurso. Destacamos que, dos quatro trabalhos evidenciados, três eram de análise do discurso e um de análise crítica do discurso, que tiveram o autor Michel Foucault em suas bases, o qual também é utilizado como aporte em nossa pesquisa. No mais, outros trabalhos destacaram os teóricos que estavam embasados, utilizando como aporte para subsidiar a discussão, conforme é possível apreciar na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Teóricos que fundamentaram as pesquisas

Teórico	Estudos
Foucault	Vieira (2017), Dametto (2017), Silva (2018), Godoy (2012)
Sthefen J. Ball	Rosa (2014), Lobo (2013), Godoy (2012)
Triviños	Tavares (2013) Chirinéa (2010)
Bordieu	Lobo (2013)
Karl Marx	Tavares (2013)
Gilles Deleuze; Paolo Virno; Antonio Negri; Michel Hardit	Godoy (2012)
Eric Hobsbawn	Tavares (2013)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os autores utilizaram os teóricos supracitados para fundamentarem suas reflexões em torno dos objetos de estudo. É relevante tal destaque, pois demonstra o caminho escolhido pelos pesquisadores em termos de opção metodológica, epistemológica e linha teórica que defenderam. Prosseguindo, depois de evidenciadas algumas das opções tomadas pelos estudos, constatamos que, além de Dametto (2017) e Godoy (2012), que construíram suas informações utilizando e discursos produzidos por sites, os demais investigadores escolheram instrumentos e técnicas como entrevistas, questionários, observação-participante e análise documental na construção dos dados, conforme Tabela 7

Tabela 7 - Técnicas de produção das informações

Instrumentos	Ocorrência	Estudos
Entrevista	8	Vieira (2017), Silva (2018), Klauck (2012), Tavares (2013), Rosa (2014), Chirinéa (2010), Lobo (2013), Lima (2020),
Análise documental	4	Lobo (2013), Lima (2020), Chirinéa (2010), Silva (2018)
Questionário	2	Tavares (2013), Silva (2018)
Observação-participante	1	Klauck (2012)
Observação	1	Chirinéa (2010)

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maioria dos estudos deu preferência para a realização da entrevista: oito dos 10 selecionados. A escolha por tal instrumento vem imbricada da abordagem adotada pelas produções. Como todos os estudos possuem uma vertente qualitativa, a produção dos dados é voltada para instrumentos que permitam uma descrição mais detalhada dos fenômenos sociais, garantindo que os sujeitos possam se expressar e se posicionar diante dos fatos. A ocorrência dos demais instrumentos vem como forma de complementar as informações obtidas e/ou alcançar outras percepções, como é o caso da análise documental nos documentos oficiais do INEP e também em leis próprias, a exemplo de Silva (2018), que analisou o Decreto Prêmio Escola de Qualidade de Mossoró/RN.

Após breve discussão dos caminhos metodológicos abordados pelos estudos, aprofundaremos agora nas discussões que são possíveis evidenciar por meio das palavras-chave em relação aos resumos abordados. De antemão, destacamos a contribuição dos trabalhos para a mobilização de enunciados e discursos que se fazem pertinentes em meio a uma teia social de dispositivos disciplinadores que influenciam e condicionam os atores educacionais a normalizarem práticas de legitimação de avaliações externas e estatísticas.

Encontramos um total de 41 palavras-chave, realizamos uma categorização e agrupamos-las, compreendendo o trajeto temático no qual estavam inseridas. Esses trajetos foram criados com base nas palavras-chave dos estudos, sendo eles assim delimitados: índices educacionais,

educação, qualidade, avaliação, gestão educacional, escola pública e sem classificação. Foram incorporados em um mesmo grupo palavras que, apesar de serem diferentes, estavam dentro da mesma concepção do trajeto em que foram alocadas, tendo como perspectiva a formação dos interdiscursos.

Tabela 8 - Palavras-chave organizadas por trajeto temático conforme referenciadas nas produções

Trajeto temático	Ocorrência	Palavras
Índices educacionais	6	IDEB; Indicadores; Indicadores educacionais; Estatísticas oficiais da educação
Educação	6	Educação; Educação Básica; Educação de Base; Educação e Estado
Qualidade	5	Qualidade; Qualidade da educação; Qualidade educacional
Avaliação	5	Avaliação educacional; Avaliação em larga escala; Avaliação externa; Políticas de avaliação
Gestão educacional	3	Gestão educacional; Gestão da educação
Escola pública	2	Escola pública
Sem classificação	14	Novo gerencialismo; Tecnologias políticas; Desigualdades das oportunidades; Planejamento educacional; Políticas educacionais; Contrarregulação; Estratégias; <i>Accountability</i> ; Condições de trabalho dos professores; Ensino; Ciclo de Políticas; UFPE; Pós-graduação; Cachoeirinha/RN

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Cabe ressaltar que cada trajeto temático revela práticas discursivas evidenciadas nas produções. Em um primeiro momento, destacamos que o grupo “sem classificação” compilou expressões que tangenciavam o debate, mas não faziam relação com os trajetos que foram estruturados ou não apresentavam mais de uma ocorrência. Em Godoy (2012), por exemplo, a utilização do termo “tecnologias políticas” referencia o modo como os índices estatísticos na educação vêm sendo utilizados para monitoramento e controle, adotando uma perspectiva de tecnologia política de governança, resultado da complementaridade entre o biopoder e o controle, que se tornaram elementos essenciais na sociedade normalizadora em que estamos situados. O autor utiliza ainda as palavras “desigualdades das oportunidades”, apontando para as diferenças da igualdade educacional, referenciando a localização territorial como fator de influência e “planejamento educacional”, que tem como perspectiva a tomada de ações em volta do controle das atividades.

Nessa mesma perspectiva, Vieira (2017) utiliza “novo gerencialismo” para destacar os novos modos de gestão baseados na racionalidade administrativa, fato que investiga em sua pesquisa a forma como os gestores educacionais têm atribuído a relevância das avaliações externas sobre suas ações e a comunidade escolar. No trabalho de Rosa (2014), o uso do vocábulo “contrarregulação” é destacado por abordar os modos de regulação por meio das

políticas de avaliação. Ela aponta que a contrarregulação pode ser evidenciada como um efeito das ações coletivas em torno das avaliações que se desenvolvem nas diferentes instâncias, possibilitando assim uma autonomia dos municípios.

Já o emprego de “*accountability*” e “estratégias” em Lobo (2013) está associado ao estudo das estratégias da política educacional de Mossoró/RN, que tem como configuração a adoção de um modelo de *accountability*. Enquanto a ocorrência da expressão “políticas educacionais” em Tavares (2013) é relacionada à investigação das contradições das avaliações em larga escala. E, por fim, Lima (2020) usa “condições de trabalho dos professores” para destacar a exposição desses profissionais diante de um sistema de cobrança e de falta de formação voltada para a composição das avaliações externas. As demais palavras-chave do grupo sem classificação utilizadas pelas produções não são passíveis de análise, visto que possuem um sentido amplo e não fazem relação direta com o objeto de estudo.

Sobre os trajetos temáticos construídos, o grupo dos “Índices Educacionais” registra seis ocorrências. Preferimos utilizar esse termo em vez de IDEB por compreender que conseguiríamos compor nessa mesma organização outras palavras que, mesmo sendo utilizadas de modo abrangente, estariam fazendo referência ao grupo, visto que em todas as produções do trajeto Índices Educacionais temos o IDEB como referente. Os trabalhos que fazem parte desse trajeto exploraram o uso dos indicadores como forma de controle na nova gestão pública educacional, abordando elementos da legitimidade posta aos números divulgados e do sentimento de responsabilização pelos resultados.

Godoy (2012) evidenciou que a utilização dos índices educacionais tem proporcionado o que ele chama de uma nova fase na racionalização voltada para o estabelecimento de um maior controle dos resultados e regulação da educação. Tanto Vieira (2017), que estudou a atuação dos dirigentes educacionais de Alagoas, quanto Lobo (2013), que analisou a política educacional de Mossoró/RN, constataram a legitimação das avaliações externas e dos índices educacionais, concluindo que os professores e gestores têm assumido a responsabilidade dos resultados e normatizado os sistemas de bonificação e responsabilização.

As produções de Silva (2018) e Lima (2020) foram realizadas na cidade de Mossoró/RN e revelaram a desvalorização do trabalho docente. Enquanto Silva (2018) percebe que há um discurso construído conforme os resultados alcançados, sendo que, quando são positivos, as instituições atribuem legitimidade, e quando negativos, questionam a avaliação que não é feita, atendendo às condições materiais das escolas. Lima (2020) constata que as instituições escolares não possuem estrutura que ofereça a promoção das atividades pedagógicas e que os professores são submetidos a uma lógica produtiva de cobrança.

O trajeto temático “Educação” revela a área em que estão situadas as produções. Com seis ocorrências, o uso desse verbete demonstra as influências dos índices na organização e estrutura da educação. Dametto (2017), Silva (2018) e Klauck (2012) abordaram os vocábulos desse grupo colaborando com discussões sobre a relação da melhoria na qualidade da educação associada a maiores investimentos, e não apenas à monitoração de resultados, visto que o discurso oficial dispõe de uma concepção de qualidade com embasamento frágil.

Justamente na construção desse debate, o próximo trajeto temático, que é o da “Qualidade”, com cinco ocorrências, constata que os estudos abordaram essa análise de como é sentida, avaliada e classificada a qualidade da educação por meio dos indicadores educacionais. Dametto (2017) apresenta que a academia possui uma concepção diferente da defendida pelos órgãos oficiais, mas ao mesmo tempo se contrapõe, pois não consegue formular uma estratégia capaz de vencer a hegemonia posta, voltada para resultados numéricos, o que é revelado também no estudo de Tavares (2013), no qual, diante das contradições entre as políticas nacionais e as políticas locais, tem-se a atribuição da qualidade por meio de medições quantitativas.

Silva (2018), Klauck (2012) e Chirinéa (2010) constatam que a qualidade da educação é influenciada tanto por fatores internos à escola como também por fatores externos. O nível socioeconômico, a localização geográfica, a relação família e escola, a articulação administrativa e coletiva são fatores que as produções científicas evidenciam como determinantes para melhorar o desenvolvimento da educação. Conforme apontam os estudos, não basta apenas fazer classificações de resultados, é preciso direcionar investimentos tanto na parte da estrutura física da escola como na valorização dos profissionais e nos subsídios para o funcionamento do ensino.

Com relação ao trajeto “Avaliação”, foram cinco ocorrências. Dametto (2017), Tavares (2013), Rosa (2014), Chirinéa (2010) e Lobo (2013) propõem reflexões sobre a forma como são utilizadas as avaliações em território brasileiro. Rosa (2014) desenvolve sua pesquisa investigando os municípios do Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com seus achados, dos 497 municípios, sete têm uma organização própria de avaliação, e desses, quatro possuem um foco voltado à proficiência dos alunos, o que demonstra uma preocupação em corresponder às políticas em nível macro e em como os modos de regulação estão impregnados nas tomadas de decisões.

Tanto o estudo de Dametto (2017) quanto o de Tavares (2013) e o de Chirinéa (2010) abordam a proposição das avaliações externas ao fazer associação à qualidade da educação, apontando as contradições em torno dessa relação, que tem sido hegemônica nas políticas

educacionais. Em uma perspectiva semelhante, Lobo (2013) identificou estratégias em torno dos resultados dessas avaliações, com fins de monitoramento, normatização e recompensa material e simbólica, identificando uma organização em torno da *accountability*.

No trajeto “Gestão educacional”, as três ocorrências evidenciadas nos estudos de Vieira (2017), Godoy (2012) e Rosa (2014) revelam o enfoque adotado pelos autores em analisar como a gestão tem sentido os impactos das políticas de avaliação e se posicionado nas tomadas de decisão. Associamos também a ocorrência do resultado desses trabalhos ao uso do *booleano* que tinha gestão escolar como um de seus termos. Por fim, “Escola Pública”, que é registrado duas vezes, em Chirinéa (2010) e em Silva (2018) desponta o ensejo dos trabalhos em investigar fenômenos que são inerentes ao contexto escolar.

Finalmente, esse mapeamento nos permitiu construir algumas reflexões em torno do nosso objeto de estudo. É posto em questão o discurso da normalização dos processos avaliativos como forma de averiguar a qualidade educacional, dando legitimidade às estatísticas oficiais. Essa situação tem conduzido os profissionais da educação a trabalharem voltados para um resultado, esvaziando o sentido primordial da educação (de oferecer as condições para o pleno desenvolvimento do indivíduo) e da própria avaliação, causando um clima de tensão produtiva nas escolas, que passam a trabalhar com base na lógica meritocrática do sistema e dos princípios de mercado.

Percebemos que os estudos têm uma predominância em analisar a forma como é legitimado o IDEB pelos atores educacionais, questionando sua aplicabilidade enquanto índice que realmente aponta para a qualidade da educação. A noção de qualidade que os órgãos oficiais dizem revelar por meio dos índices é contraditória ao que se espera de um sistema de educação, assim como apontam as produções, e em específico Dametto (2017), ao evidenciar o papel da academia diante desse processo de questionar, mas ao mesmo tempo não tem a força necessária para reverter a situação.

Nesse contexto de práticas discursivas em torno do questionamento sobre os índices que atestam a qualidade, são evidenciados enunciados na pesquisa de Klauck (2012), que propõe a inclusão de novos elementos para a compreensão desse conceito, trazendo à tona unidades como a coletividade, a responsabilidade e a articulação entre família e escola. Outros autores também demonstram a incompletude do IDEB e a necessidade de associação de mais referências, tanto intra quanto extraescolares, a exemplo de Chirinéa (2010), que atribui a organização da gestão como um dos fatores que altera os resultados.

Considerando essa inferência da gestão, percebemos uma regularidade enunciativa com Vieira (2017), que constatou o perfil dos gestores escolares como “pastores”. Esse conceito está

associado ao referencial foucaultiano. Para Foucault (2008c), a modernidade alterou as formas de governo, transitando de um “poder pastoral” para um “poder disciplinar”. Não há como dizer que um poder deixou de existir para que o outro surgisse, mas que houve a necessidade da criação de uma nova forma de controlar a população.

No poder pastoral, o pastor deve ter conhecimento de seu rebanho, conduzi-lo, dar a vida por ele. Já o poder disciplinar surge tendo em vista a necessidade de técnicas de controle, da articulação da vigilância. Logo, o IDEB atua dentro desse poder disciplinar com características da vigilância constante e do controle estabelecido por meio das metas, o que não exclui também a predominância do poder pastoral. Assim como apontado por Vieira (2017), que realça a forma como os gestores são vistos, sendo responsabilizados pelos resultados alcançados, logo, estão “doando” suas vidas, ou melhor, suas carreiras, e tendo que “conduzir” toda a equipe escolar de modo a alcançar as metas.

Diante das evidências, destacamos a importância do nosso trabalho em aprofundar as discussões em torno do IDEB, utilizando como base a análise do discurso defendida por Michel Foucault. Vale destacar que nas buscas realizadas no *site* do programa do POSEDUC, ao qual estamos vinculados, até o presente momento apenas uma investigação teve a análise do discurso em seu percurso metodológico, e esta tinha como tema a participação. No nosso caso, buscamos analisar o discurso a respeito dos índices educacionais, em específico, o IDEB, compreendendo que esse instrumento tem sido utilizado como uma tecnologia política da sociedade normalizadora em que vivenciamos. As produções destacadas neste estado do conhecimento servirão de base teórica para discussão nos capítulos posteriores.

Assim, nossa investigação propiciará uma contribuição ao POSEDUC ao ampliar o campo metodológico predominante. Além disso, favorecerá por meio do embasamento foucaultiano construir uma linha discursiva sobre as mudanças na governamentalidade ocorridas por influência da onda neoliberal e o surgimento de técnicas disciplinares modernas diante da alteração no papel do Estado, que traz para as avaliações um espaço de destaque e torna o IDEB um dispositivo *panóptico*¹⁵ de vigilância constante.

Finalmente, nosso estudo propõe uma discussão que se diferencia das pesquisas abordadas neste estado do conhecimento, pois utiliza o referencial foucaultiano para dialogar com as práticas discursivas dos atores estratégicos na escola (equipe de gestão, coordenação pedagógica e professores). Partimos da compreensão de que o IDEB tem mobilizado a

¹⁵ O *panóptico* é um modelo de prisão defendido por Jeremy Bentham e utilizado por Foucault (2014a) para demonstrar o desenho da sociedade disciplinar, por meio do processo de vigilância constante e correção dos comportamentos.

fabricação de discursos. Com isso, questionamos se os resultados desse índice produzem enunciados que negam ou legitimam a lógica produtivista da governamentalidade neoliberal.

Após este levantamento da produção científica em torno de nosso objeto de estudo, trataremos nas próximas subseções de demarcar o *lócus* de nossa pesquisa, assim como, dos caminhos para construção do *corpus* e das escolhas para organização e construção dos trajetos temáticos dos discursos.

2.3 *Lócus* de pesquisa

Para construirmos o *corpus* de nossa investigação realizamos uma pesquisa de campo, segundo Yin (2001), este modelo se caracteriza por ir ao encontro da realidade, investigando os fenômenos que ali se encontram, entendendo que os discursos são construídos e produzidos pelos sujeitos com base nas práticas sociais na qual estão imersos. Cabe ao pesquisador, dessa forma, a responsabilidade e o cuidado de tratar desses discursos não como uma mera descrição do que foi dito ou uma busca do não dito, mas como uma compreensão do que permitiu que o sujeito exercesse a ordem do discurso, uma descrição das margens enunciativas, assim como situa Foucault (2008a), demonstrando que os enunciados são acontecimentos transpassados pelas relações de saber e poder que determinam a verdade de uma época.

Nesta subseção, apresentamos as características que configuram nosso *lócus* de pesquisa, a cidade de Paraná/RN, o motivo da escolha do referido município, se deu por três inquietações: a primeira diz respeito aos motivos pessoais, tendo em vista que a vivência da educação básica da pesquisadora ocorreu no referido município, o que instiga a realizar investigações de modo a contribuir para o conhecimento e formulações de estratégias e políticas que favoreçam a qualidade da educação na cidade de Paraná/RN.

A segunda inquietação, refere-se ao ensejo de investigar os fenômenos que se expandem em um contexto mundial e nacional, dentro da realidade de uma cidade pequena, com poucos habitantes e um baixo desenvolvimento econômico, reconhecer como as práticas discursivas dos sujeitos reverberam os impactos das políticas que têm um teor neoliberal na realidade singular das pequenas cidades.

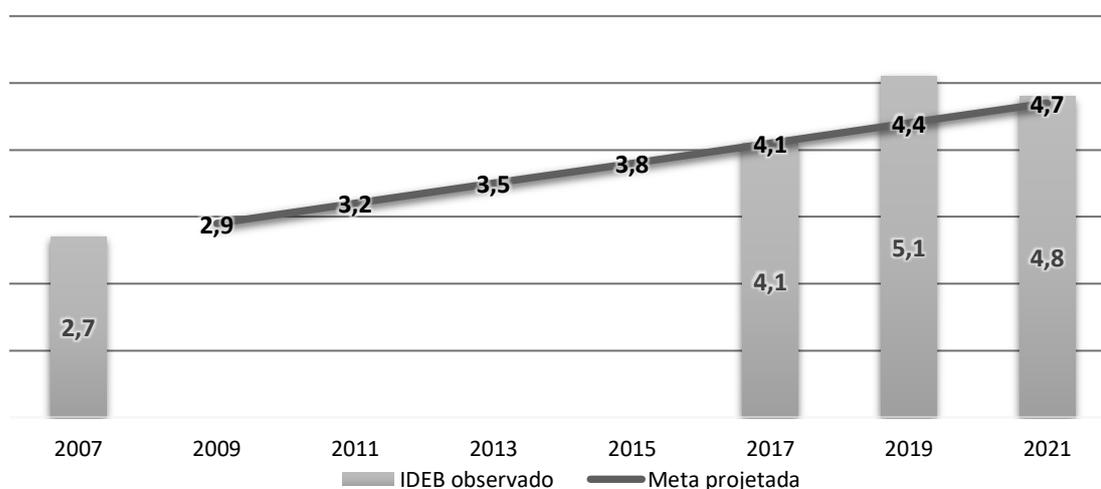
Paraná está localizada no interior do Estado do Rio Grande do Norte. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021a), referente ao ano de 2020, conta com uma população estimada de 4.276 pessoas. Diante da desatualização dos dados do IBGE, mas com base no último censo realizado em 2010, o município possui caracteristicamente uma ampla territorialidade rural, assim, sua economia é baseada na

agropecuária, de onde a população retira sua principal fonte de renda por meio do cultivo da terra com a plantação de milho, feijão, arroz, dentre outras sementes e da criação de animais, como galináceos (frangos, galinhas, galos, patos), bovinos, ovinos, caprinos, suínos e equinos (IBGE, 2011).

As poucas empresas que firmam nesse território também são fonte de renda para a população, oferecendo emprego na prestação de serviços, no comércio e na construção civil. O IBGE (2021b), registra um total de 14 empresas e organizações que são responsáveis por disponibilizar vagas para 209 (duzentos e nove) pessoas assalariadas.

A terceira inquietação refere-se às notas obtidas no IDEB, assim como é possível visualizar no Gráfico 1 a seguir as notas do IDEB no município de Paraná/RN, referente aos anos iniciais do ensino fundamental:

Gráfico 1 - IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Paraná/RN



Fonte: elaborado pela autora com base nas informações disponibilizadas no *site* do INEP (INEP, 2019; 2022).

Não foram divulgados resultados pelo site do INEP entre os anos de 2009 e 2015, conforme as informações disponibilizadas i) podem estar associadas ao número insuficiente de participantes para divulgação; ii) não participação no SAEB; iii) pedido para não divulgação dos resultados (INEP, 2019). Em 2007, Paraná havia participado do processo de aferição e obtido a nota 2.7, desde então, destaca-se um lapso temporal nas publicações. O site do INEP não aponta o motivo em específico do município não apresentar o índice, contudo, conforme as normas do IDEB, faz-se necessário cumprir os requisitos anteriormente citados para que sejam realizadas as avaliações do SAEB e publicados seus resultados. Dessa forma, a falta de dados entre os anos de 2009 e 2015 pode estar associada: i) ao número de alunos insuficientes para realização das provas do SAEB que tinha como exigência a obrigatoriedade de um quantitativo

mínimo de 30 alunos matriculados; ii) o município não participou ou não alcançou uma nota mínima para divulgação; ou, iii) o município solicitou sigilo nos dados. O fato é que veio a entrar novamente nos índices no ano de 2017, com a nota 4.1. Já em 2019, o município possuía a meta estabelecida de 4.4 e obteve a pontuação de 5.1, um considerável aumento, se referenciarmos tanto do ano de 2017 a 2019, como também da meta estabelecida que foi ultrapassada.

No entanto, no último resultado do IDEB referente a 2021, ainda que a meta tenha sido superada alcançando 4.8, os números registram uma oscilação negativa de 0,3 pontos em comparação com a média anterior que foi de 5.1 em 2019. A queda está atrelada dentre outros fatores, aos impactos causados pela pandemia do COVID-19 que começou a circular pelo mundo e em 2020 chegou ao Brasil de forma contundente, alterando a realidade da sociedade que precisou adotar medidas como o isolamento social, garantindo uma maior segurança e controle do vírus SARS-COV-2 (ZIZEK, 2020). Dessa forma, as escolas precisaram alterar as suas metodologias de ensino. Já que não poderiam se encontrar presencialmente na sala de aula, os educadores recorreram, dentre outros mecanismos, à utilização de ferramentas tecnológicas. A dificuldade tanto para os alunos, como para os profissionais, no que se refere a adaptação e a disponibilidade de recursos disponíveis para organização de um novo modelo de ensino, refletem no índice alcançado e na queda do resultado.

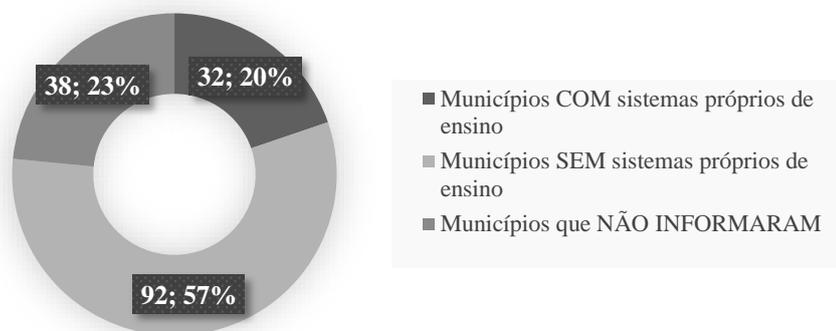
Quanto à organização do ensino, Paraná/RN articula-se mediante uma rede municipal de educação, seguindo os parâmetros definidos pelo Sistema Estadual, visto que não possui um sistema próprio. A noção de organização por sistemas na área da educação no Brasil é incluída por meio da Constituição Federal de 1988 quando os municípios foram reconhecidos como instância administrativa e na LDB nº 9394/96, quando é dada a possibilidade da criação dos sistemas e estabelecido um regime de colaboração entre os entes federados.

Segundo Cury (2008, p. 1204) “Um sistema de educação supõe, como definição, uma rede de órgãos, instituições escolares e estabelecimentos [...]; um ordenamento jurídico com leis de educação [...]; uma finalidade comum [...]; uma base comum”. Logo, garante aos estados e municípios exercerem a gerência de suas unidades escolares de forma autônoma, isto é, mesmo ligados ao regime de colaboração da federação e aos princípios comuns a serem seguidos, cada ente tem a responsabilidade de caminhar com suas unidades de forma democrática tomando decisões que atendam aos princípios locais.

No entanto, esta autonomia educacional não tem sido adotada no estado do Rio Grande do Norte (RN) por boa parte dos municípios. De acordo com os dados disponibilizados no diagnóstico do Plano Estadual de Educação (PEE) (2015-2024), de 167 (cento e sessenta e sete)

municípios, apenas 36 (trinta e seis) possuem seus próprios sistemas de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2015). Revelando que este não é um caso específico da cidade de Paraná, mas um reflexo das condições históricas, sociais e econômicas do RN. No Gráfico 2 abaixo é possível visualizar os dados.

Gráfico 2 - Organização dos sistemas de ensino em municípios do RN em 2014



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de diagnóstico da educação básica e superior para elaboração do PEE RN 2015-2024 (2022)

Nos dados disponibilizados pelo PEE RN (2015-2024) o número de municípios do RN não está fidedigno, estaria faltando uma cidade entrar na base das informações prestadas. Contudo, os materiais oferecidos são suficientes para revelar o quanto é preciso avançar em questões democráticas no estado potiguar como um todo. É preocupante esta falta de autonomia dos municípios em criar seus próprios sistemas, determinar suas leis e decidir os rumos que a educação local deve seguir. Se temos em nosso estado tantos municípios dependentes de resoluções macros, e, Paraná sendo um desses, é pertinente questionar como tem se posicionado enquanto instância administrativa e refletido sobre questões inerentes à educação, como por exemplo os resultados do IDEB.

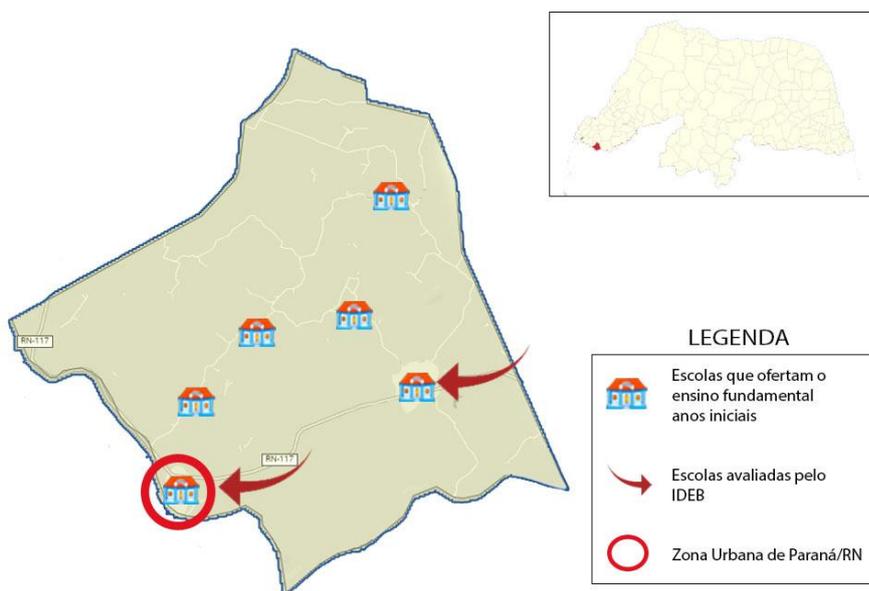
Vale ressaltar que não podemos deixar de lado a intrínseca relação entre autonomia e financiamento, o relatório do PEE (2015-2024) aponta um aumento na participação da União no ensino fundamental do RN e em contrapartida um recuo do estado, mesmo sendo corresponsável pelo ensino fundamental, conforme a Constituição Federal (CF), passa a destinar uma maior receita de contribuição na etapa do ensino médio. O relatório demonstra ainda que “[...] em média, 14% dos recursos arrecadados pelo Estado são distribuídos aos municípios potiguares” (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 62) e, além disso, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB) tanto os estados, como os municípios recebem uma carga de impostos para investir na educação. É importante destacar que o FUNDEB não destina novos recursos

para educação, ele reafirma o que precisa ser investido na educação básica, considerando os 25% definidos na CF.

Apesar dos recursos para a educação que vêm aumentando ao longo dos anos, de acordo com os dados do relatório do PEE (2015-2024), boa parte dos municípios do RN ainda não mobilizaram suas redes em torno do debate e da implementação de um sistema municipal. Tal fato está associado diretamente com a dependência estabelecida entre os entes federados, de acordo com o IBGE (2011) a maior parte das receitas dos municípios são resultantes da transferência de recursos externos e não da própria capacidade financeira de arrecadação das cidades, o que limita os interesses e tomadas de decisões por parte dos gestores.

No que se refere a organização do ensino de Paraná/RN, ao analisar as instituições escolares ativas por meio dos dados disponibilizados no Catálogo de Escolas do INEP, constatamos que a maioria de suas unidades ficam localizadas no campo, estando situada no centro (zona urbana da cidade), apenas uma escola da rede municipal. Isso ajuda a compreender a ausência de dados do IDEB. Escolas do campo têm número reduzido de alunos por série.

Figura 3 - Distribuição das escolas em Paraná/RN



Fonte: produzido pela autora com base nas imagens coletadas do *Google Maps* e das informações disponibilizadas no *site* do Catálogo de Escolas do INEP de 2019.

Conforme é possível visualizar pela Figura 3 apresentada, a zona urbana do município é limitada a sede, isto é, ao centro, não possuindo divisões por bairros e sim, por comunidades rurais que abrangem a maior parte do território. No Catálogo de Escolas do INEP são apresentadas 6 (seis) que ofertam o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, porém, nem todas participam da média realizada pelo IDEB, pois não se enquadram nos critérios de número de

estudantes matriculados nas séries finais dos ciclos do ensino fundamental, como a maioria está situada na zona rural, possuem uma baixa quantidade de alunos (INEP, 2020). Dessa forma, para conseguir número suficiente de matrículas, suas organizações baseiam-se no modelo do sistema de multianos, com turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano estudando em uma única sala de aula.

Como consequência, a maioria das escolas não tem o número de matrículas mínimo no 5º ano para realizar a prova do SAEB, que seria de 10 (dez) ou mais alunos, assim, das 6 (seis) apenas 2 (duas) são consideradas para base do cálculo do IDEB. Para fins de nossa pesquisa, serão selecionadas as 2 (duas) escolas que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e que foram avaliadas pelo IDEB no ano de 2019, como forma de analisar os discursos que são revelados por quem sente diretamente as pressões da realização de avaliação externa e do ranqueamento.

O *site* do INEP permite realizar um parâmetro sobre os resultados dessas escolas desde a oficialização do IDEB no ano de 2007. Discutiremos um pouco sobre esses resultados das duas escolas campo de pesquisa. Vale destacar que não chamaremos as escolas pelos seus nomes, para manter a confidencialidade, utilizaremos de Escola Jardim Secreto para a que fica situada na zona rural e Escola Bosque Encantado para a da zona urbana. Na Tabela 9 é possível observar a taxa de aprovação da Escola Jardim Secreto:

Tabela 9 - Taxa de aprovação do Ensino Fundamental - anos iniciais, da Escola Jardim Secreto

	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
1º ano	100	88,9	100	97,7	100	100	92,6
2º ano	100	100	93,3	93,3	92,9	100	88
3º ano	98	100	100	100	100	100	100
4º ano	39,3	64,3	60,5	52,8	71,2	70,8	80
5º ano	84	77,1	50	70	83,3	83,7	66
Média da etapa de ensino	0,74	0,84	0,74	0,78	0,88	0,89	0,84

Fonte: dados retirados do site do INEP (2019). Disponível em:

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24018090> . Acesso em 20 jan. 2022.

De acordo com os dados, do 1º ao 3º ano os números são mais estáveis, enquanto que no 4º e 5º ano é notável resultados menores de aprovações. Tal cenário possui relação com a iniciativa que algumas redes têm, assim como destacam as autoras Barreto e Sousa (2005), em adotar uma política de ciclos. As experiências brasileiras que partem dessa perspectiva, compreendem que se faz necessário uma intervenção como meio de garantir a educação para todos. A política de ciclos tem como propósito “[...] superar a fragmentação artificial do

processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais” (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 660). Dessa forma, a avaliação dos alunos não utilizaria de princípios somatórios, mas seria uma avaliação permanente ao longo do ciclo estabelecido, de modo que fosse possível constatar uma diminuição no processo de reprovação e uma maior inclusão dos alunos que correspondesse a equalização idade-ano prevista. Isso demanda ações financiadas pelo poder público que colaborem com o trabalho educativo na sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) recomendavam que os 3 (três) primeiros anos do ensino fundamental deveriam ser voltados para a alfabetização das crianças. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse ciclo foi reduzido para os 2 (dois) primeiros, mas como a BNCC começou a ser implantada apenas no ano de 2019, essas mudanças não foram passíveis de impacto nos dados disponibilizados, como exemplo da taxa de aprovação em 100% no ano de 2019 nas turmas do 1º, 2º e 3º ano. Demarcando os resultados da política de ciclos para essa fase voltada à alfabetização, em que os alunos obtiveram 100% de aproveitamento, enquanto a partir do 4º e 5º ano iniciam as reprovações.

Ressalta-se alguns aspectos referentes a este ciclo do 1º ao 3º ano, pois 2019 foi o único que teve 100% de aproveitamento nas três turmas. Em 2009, por exemplo, o 3º ano teve 2% de reprovação, em 2011 o 1º ano teve 11,1%, o maior número registrado. Nos demais, tanto em 2013, 2015, quanto 2017, as turmas também tiveram percentual de reprovação neste ciclo voltado à alfabetização, no entanto, os números não são tão elevados se compararmos aos do 4º e 5º anos.

Em 2009 o 4º ano teve mais de 60% da turma reprovada, já que obteve uma aprovação de 39,3%. Em 2011 o número melhorou, mas em 2013 há um outro registro preocupante, com 50% da turma do 5º ano reprovada. 2017 e 2019 apresentam os melhores índices de aprovação referente ao 4º e 5º ano e, ainda assim, estão entre 70-80%, o que evidencia muitos estudantes reprovados. Já em 2021, o último censo revela uma melhoria na aprovação do 4º ano com um percentual de 80% de aprovação, enquanto o 5º ano demonstra maiores fragilidades, marcando o segundo pior resultado desde o início dos registros, com 66% de aprovação, o mesmo que 34% de reprovação.

Vale enfatizar que estes dados são relacionados a escola situada na zona rural. Esta região onde está localizada a instituição possui a maior concentração de pessoas do município, mais de 2.000 habitantes, o número com precisão não há como definir, já que os dados do IBGE referem-se a zona rural como um todo, e a região onde se situa a escola é a maior de todo o município (o número dos moradores ultrapassa o quantitativo do centro da cidade que é de 821

habitantes de acordo com o IBGE (2011)) e é responsável pelo maior número de matrículas na rede com 184 alunos, enquanto que a escola da zona urbana conta 74 matrículas¹⁶ (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2020).

Se compararmos os dados de aprovação da zona urbana com os da zona rural, percebemos uma diferença relevante nos números.

Tabela 10 - Taxa de aprovação do Ensino Fundamental - anos iniciais da Escola Bosque Encantado

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
1º ano	85	100	*	*	*	100	100	100
2º ano	100	95	*	*	*	100	100	100
3º ano	90	100	*	*	*	100	100	92,3
4º ano	81	88,9	*	*	*	90,5	87,5	73,3
5º ano	75	50	*	*	*	90,9	100	82,4
Média da etapa de ensino	0,85	0,81	-	-	-	0,96	0,97	0,88

Fonte: dados retirados do site do INEP (2019). Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24063894>. Acesso em 20 jan. 2022.

Diferente da escola anterior que chegou a mais de 60% de reprovação, na Escola Bosque Encantado, o número mais baixo chegou aos 50% no 5º ano em 2009. No período de 2011 a 2015, a unidade Bosque Encantado não apresentou nenhum dado disponível no site do INEP, o motivo em específico não foi divulgado. Quando entra novamente nas estatísticas, os resultados são satisfatórios, tendo o ciclo de alfabetização (ciclo com base das DCNs) com 100% de aprovação nos anos de 2017 e 2019.

Nas turmas de 4º e 5º ano os números também surpreendem, o 5º ano por exemplo deu um salto de 50% de aprovação em 2009, para 90,9% em 2017, chegando a alcançar 100% de aproveitamento em 2019. Revelando uma política de aprovação que surtiu efeito (pelo menos a nível de estatística dos índices), para o 5º ano. No entanto, em relação ao 4º ano, em 2009 tinha uma taxa de reprovação de 11,1%, em 2017 reduziu esse número para 9,5% e em 2019 voltou a apresentar um aumento no número de reprovados, registrando 12,5%.

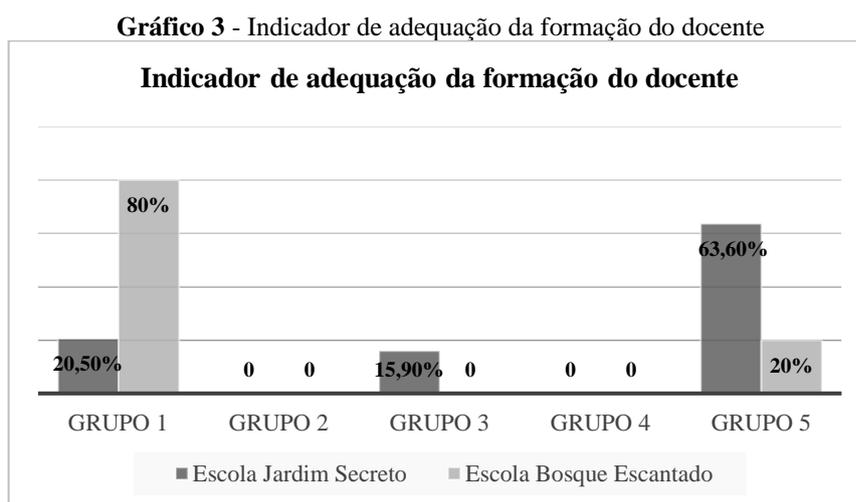
Quanto aos resultados do ano de 2021, é notável que o 3º ano passa a apresentar novamente uma taxa de reprovação, quando 92,3% dos alunos são aprovados, o que equivale a 7,7% de reprovação. No 4º e 5º ano, os efeitos da pandemia deixam marcas ainda mais evidentes, no 4º ano a escola registra 73,3% de aprovação, enquanto no 5º ano alcança 82,4%. Nos dois anos correspondentes há uma oscilação negativa ao que corresponde a aprovação dos alunos. Apesar de tal destaque, os números obtidos de modo geral pela Escola Bosque

¹⁶ Informações de matrícula coletadas em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em 06 mar. 2022.

Encantado chegaram a 0,88 de aprovação, sendo melhores que os da Escola Jardim Secreto com 0,84. Tal fator revela como os resultados possuem influência geográfica, mostrando que quem mora na cidade acaba possuindo condições mais favoráveis de aprovação.

Entretanto, os resultados dos índices não estão associados apenas à localização geográfica das instituições, com base no censo de 2020, o INEP apresenta que a Escola Bosque Encantado possui uma complexidade de gestão nível 2, enquanto a Escola Jardim Secreto é nível 3. Quanto maior o nível de complexidade de gestão, maiores são as dificuldades enfrentadas pelas unidades, visto que este nível se refere ao “[...] porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade das modalidades/etapas oferecidas” (INEP, 2020). Isso significa que a Jardim Secreto possui uma complexidade de gestão que resulta nos números alcançados pela escola, visto que exige uma maior concentração de recursos e organização, quando comparada ao nível de complexidade da Escola Bosque Encantado.

Um outro elemento que deve ser evidenciado é o “Indicador de adequação da formação do docente”. Este indicador oferece um percentual dos profissionais responsáveis pelas disciplinas, distribuídos em cinco grupos¹⁷.



Fonte: dados retirados do site do INEP (2019). Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24063894>. Acesso em 20 jan. 2022.

A Escola Jardim Secreto possui apenas 20.5% de seus professores no grupo 1, enquanto a Escola Bosque Encantado apresenta 80%. Logo, a maioria dos profissionais da Escola Bosque

¹⁷ Cada grupo apresenta um percentual de disciplinas que são lecionadas por uma categoria de professores: No grupo 1 estão os professores com licenciatura; no grupo 2 professores com formação superior em bacharelado sem complementação pedagógica, mas que atuam na área da disciplina lecionada; no grupo 3 professores com formação superior em licenciatura com área diferente daquele em que leciona; no grupo 4 professores com formação não considerada nas categorias anteriores; e no grupo 5: professores sem formação superior (INEP, 2020).

Encantado são licenciados e dão aula de acordo com sua área de formação. Nenhuma das escolas apresentam profissionais no grupo 2 ou 4, já a Jardim Secreto registra 15.9% no grupo 3, com professores atuando em área de formação diferente a qual são licenciados e 63.6% no grupo 5, enquanto a Bosque Encantado registra 20%, este índice aponta para o alto número de profissionais da escola da zona rural que não possui formação superior.

Há aqui uma diferença considerável no que tange a formação dos profissionais, o grupo 1, responsável pelo percentual dos professores que possuem formação superior de licenciatura na área da disciplina que lecionam, possui um quantitativo melhor na zona urbana, do que na zona rural. Este elemento pode ser apontado como mais um dos fatores que contribuem para as discrepâncias entre os resultados do SAEB apresentados de uma unidade escolar para outra.

Outrossim, é notável como a dinâmica do índice interfere nos resultados, pois a escola da zona rural chega a apresentar na taxa de fluxo valores abaixo de 0,80 (quanto mais próximo de 1 estiverem os resultados, melhor para escola). Se uma instituição “x” obtém 0,80 na taxa de fluxo, isso significa que a cada 10 (dez) estudantes, 2 (dois) foram reprovados ou abandonaram a escola. Vale destacar também para o fato de que em todos os anos de avaliação do SAEB a referida unidade participou do censo e das avaliações do SAEB, mas não foram considerados para o cálculo do IDEB do município. Convém esclarecer também, que o SAEB possuía um caráter diferente do que temos agora, antes, a Prova Brasil era apenas para alunos da área urbana (censitária) e a ANEB¹⁸ (amostral) para a área rural.

Partindo para observação nas notas obtidas nas avaliações realizadas pelo SAEB, na Tabela 11 são apresentados os resultados das duas escolas entre os anos de 2007 e 2021.

Tabela 11 - Notas do SAEB das duas escolas aferidas pelo IDEB em Paraná/RN (2007-2019)

Ano referência	Escola da zona rural			Escola da zona urbana		
	Matemática	Língua Portuguesa	Média	Matemática	Língua Portuguesa	Média
2007	-	-	-	4,5	3,4	3,97
2009	3,7	3,7	3,73	*	*	*
2011	4,2	3,7	3,91	*	*	*
2013	3,7	3,9	3,80	*	*	*
2015	4,3	4,5	4,3	*	*	*
2017	5,1	5,0	5,03	4,3	4,6	4,46
2019	5,2	4,7	4,96	5,8	5,4	5,60
2021	-	-	4,47	-	-	5,55

Fonte: dados retirados do site do INEP. Disponível em:

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24018090> e

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24063894>. Acesso em 20 jan. 2022.

¹⁸ A ANEB, Avaliação Nacional da Educação Básica, foi criada em 2005, com o objetivo de avaliar de forma amostral o sistema educacional brasileiro, sendo aplicada em instituições públicas e privadas, no 5º e 9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio.

Um primeiro ponto a destacar é que o lapso temporal na publicação do IDEB no município, possui ligação aos dados da escola situada no centro da cidade. É possível perceber que no ano de 2009 foram publicados os resultados do censo correspondentes ao fluxo escolar, mas quando analisamos as taxas de desempenho referentes as avaliações do SAEB, no ano de 2009 não temos nenhuma informação e isso se repete nos anos subsequentes (2011, 2013 e 2015). O *site* do INEP também não detalha sobre a falta dos dados, de acordo com as regras do IDEB, ou não foram aplicadas as provas do SAEB, ou não atendeu aos requisitos para ter a nota calculada, conforme já explicado.

O que podemos concluir é que a escola não tenha alcançado o número mínimo de alunos para realização da avaliação, já que não foram divulgados resultados referentes a esses anos. Além disso, o quantitativo de matrículas no município nos permite realizar tal inferência, a exemplo dos dados do censo escolar divulgado pelo INEP, referente ao ano de 2009, em toda a rede de ensino foram registradas 71 matrículas no 5º ano/ 4ª série (INEP, 2009). Considerando que as regras do SAEB em 2009 exigiam que as escolas deveriam ter ao menos 20 alunos matriculados para aplicação da Prova Brasil e que essas 71 matrículas seriam distribuídas para as três turmas (duas referentes a unidade da zona rural e uma da zona urbana), como a escola situada no centro da cidade possui um nível de gestão inferior ao da zona rural, depreende-se que a falta de publicação de dados do SAEB esteja vinculada ao número mínimo de alunos para realizar a avaliação.

Voltando aos dados da Tabela 11, vale ressaltar que as duas unidades escolares apresentam oscilações positivas e negativas ao longo dos anos. Na instituição Jardim Secreto, localizada na zona rural, são notáveis pequenos aumentos e algumas oscilações nos resultados. De 2009 a 2011, a escola melhora um pouco subindo 0,18 pontos, no entanto, na próxima aferição de 2013, perde 0,11 pontos. Tendo um considerável aumento em 2015, indo de 3,8 para 4,3, um total de 0,5 de melhoria. Em 2017 o número é ainda melhor, mas em 2019 e 2021 acaba oscilando um pouco novamente.

Já a Escola Bosque Encantado possui uma linha mais consistente em seus resultados. Desde o início da publicação dos dados, deixando de considerar o tempo em que passou sem aferição no SAEB, a instituição mostra um progresso considerável. Indo de 3,97 em 2007 para 4,46 em 2017 e 5,60 em 2019. De 2017 para 2019 o aumento foi de 1,14 pontos. A progressão não é evidenciada em 2021, quando a escola tem um pequeno recuo, fator que pode estar associado ao contexto de pandemia que as escolas vivenciaram.

As diferenças que são possíveis constatar entre as duas escolas por meio dos dados do fluxo e do desempenho escolar, mostram que a unidade da zona rural enfrenta dificuldades em

lidar com um controle progressivo das estatísticas. Os números refletem um aumento no quantitativo de evasão e/ou repetência, assim como, oscilações nos resultados. Estes elementos podem ser apontados como resultante do público escolar, pois, por possuir o maior número de matrículas e uma conseqüente diversificação dos estudantes, a gestão encontrará maiores desafios no momento de planejamento, assim como demonstra os dados do INEP (2020) quanto as diferenças no nível da gestão, e, também, quanto a formação dos professores que apresenta um quadro melhor na zona urbana do município, sendo que na zona rural mais de 60% dos docentes não possuem curso de nível superior.

2.4 Construção do *corpus*

Nesta subseção, apresentamos as escolhas tomadas para construção de nosso *corpus*, a justificativa por utilizar de grupos focais e entrevistas semiestruturadas como procedimentos da pesquisa, além disso, também demarcamos nossos movimentos de análise, explicando os passos desde a produção dos enunciados, até a sistematização e construção dos trajetos temáticos para análise dos documentos e das entrevistas e grupos focais realizados.

Compreendendo as múltiplas dimensões do processo educativo e da importância de cada ator educacional nesse processo, o *corpus* de nossa pesquisa é constituído por meio dos documentos analisados e da realização de grupos focais e entrevistas semiestruturadas, que foram realizados com professoras das turmas dos 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, coordenadoras pedagógicas, diretoras e com as secretárias municipais de educação (2005-2022). Compreendemos que esses profissionais são os atores estratégicos quando nos referimos a organização e sistematização do ensino.

Quando utilizamos a expressão “*corpus*”, estamos tratando dos discursos investigados, do material considerado para análise em nossa pesquisa. Dessa forma, o *corpus* parte da análise dos enunciados, entendendo que não é simplesmente uma análise da linguagem, mas que por meio da linguagem os atos enunciativos se desenham. Para Foucault (2008a), a língua é a responsável por oferecer o sistema de códigos dando possibilidades para construção das frases, que serão articuladas dentro do *corpus* de análise, mas a língua e a linguagem só existem porque há enunciado.

Imersos nos encadeamentos de produção do nosso *corpus*, entendemos que a utilização dos grupos focais nos permitiu além da expressividade evidenciados no discurso, a interação entre os atores estratégicos. Assim como pontua Morgan (1997), os grupos focais são

procedimentos que permitem uma mediação de um tema elencado pelo pesquisador entre um determinado conjunto de pessoas que possuam características em comum.

A escolha pelo grupo focal permitiu que os discursos pudessem ser produzidos com base na interação da própria turma. Eis aqui um ponto de diferenciação com as entrevistas em grupo, pois o objetivo não é apenas oferecer perguntas para serem respondidas de forma pontual pelos entrevistados reunidos naquele momento, mas como o próprio procedimento designa em sua terminologia, partimos do foco (MORGAN, 1997). As perguntas, imagens ou temas apresentados servem de direcionamento para que os atores estratégicos se sintam à vontade para interagirem e emergirem seus atos enunciativos.

Segundo Morgan (1997), o grupo focal é uma espécie de junção dos elementos norteadores da entrevista individual e da observação participante. O autor supracitado situa que não é por possuir as características mais fortes das duas formas de construção e produção das informações, que o grupo focal seria uma técnica privilegiada, e sim, que ao romper as barreiras do tradicional, unificando duas metodologias, oferece maiores possibilidades ao pesquisador, desde que convirja com seu objetivo de estudo.

Desse modo, assim como destacado anteriormente, utilizamos além dos grupos focais, entrevistas semiestruturadas. Concordamos com Poupart (2008), de que a entrevista não dá conta de expressar a totalidade que os sujeitos desejam, mas é um dos meios mais propícios para garantir aos participantes refletirem e se posicionarem, revelando elementos que somente o discurso permite.

Poupart (2008), elenca alguns pontos que justificam a escolha por esse procedimento, que seriam: i) a apreensão do posicionamento dos atores estratégicos; ii) compreensão das condutas sociais; e, iii) possibilidade de conhecimento dos dilemas vivenciados pelos atores. A entrevista permite ao pesquisador o contato direto com o sujeito que emerge em seu discurso às práticas sociais a qual está inserido e permeado seus enunciados.

A adoção pelo modelo semiestruturado de entrevista garante que os encontros não sejam realizados de forma mecânica e que o pesquisador possa efetuar inferências para além do roteiro proposto, assim como, que o entrevistado possa trazer elementos extras e que se alinhem aos objetivos de pesquisa. É uma forma de tornar a entrevista uma conversa e de fazer com que os sujeitos se sintam à vontade para se expressarem.

Dessa forma, antes do primeiro contato com as escolas para realização dos procedimentos de pesquisa. Nos encontramos com a secretária municipal de educação e entregamos uma carta de apresentação do pesquisador que está disponível no Apêndice A. Na ocasião, explicamos o objetivo de nosso estudo e a metodologia adotada, destacamos a

importância da pesquisa para a melhoria da educação do município e, também, da contribuição para a formação profissional da pesquisadora. Solicitamos a abertura de espaço para visitar as escolas e ter acesso a seus devidos planos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a solicitação foi prontamente aceita, sendo que a secretária se prontificou de comunicar aos gestores a iniciativa da pesquisa.

Após a abordagem inicial, realizamos um primeiro contato com os gestores das escolas para solicitarmos os PPPs, neste momento, por meio de uma conversa, abordamos o tema de nossa pesquisa, os objetivos e a metodologia escolhida, aproveitamos para destacar que posteriormente estaríamos voltando para explicar de forma mais detalhada a pesquisa e para oficializar o convite de participação dos sujeitos.

Depois do primeiro contato e antes de iniciarmos de fato o movimento de construção dos discursos na cidade escolhida e como forma de garantir que os instrumentos e as técnicas utilizadas por nossa pesquisa estavam adequados, efetivamos um teste piloto do grupo focal. Pensando em se aproximar o máximo possível com a realidade vivenciada, escolhemos uma escola Municipal da cidade de José da Penha/RN, município vizinho a Paraná/RN e com características econômicas, regionais e culturais bastante semelhantes a cidade estudada.

O contato inicial com os sujeitos do teste piloto se deu por meio das redes sociais, ligações e mensagens utilizando do aplicativo do *WhatsApp*, tendo como intermediária a coordenadora pedagógica com quem fizemos contato direto e repassou o convite para os demais profissionais da instituição, assim como, articulou a realização do grupo focal. A pedido das participantes, acordamos a realização do grupo focal no formato virtual por meio do *Google Meet*.

Realizamos dois encontros para o teste piloto: o primeiro no dia 12 de julho de 2022 às 18h, no qual participaram a diretora, a vice-diretora, a supervisora, a coordenadora e as duas professoras responsáveis pelos 5º anos; e o segundo no dia 27 de julho de 2022 também às 18h, quando por motivos superiores não puderem comparecer a coordenadora pedagógica e uma das professoras do 5º ano. Concluímos o teste com êxito, o momento foi imprescindível para reconhecer a aplicabilidade da técnica escolhida.

Ao final do teste, as participantes não destacaram pontos a serem alterados no instrumento utilizado, enfatizaram a importância de realização desta pesquisa e de que os questionamentos estavam condizentes com a temática e a realidade a qual estavam inseridos. No entanto, sentimos a necessidade de aprimorar alguns pontos, tais como: i) no momento

deleite¹⁹, modificamos a escolha da fábula que havíamos escolhido, pela apresentação de um vídeo como forma de tornar o momento mais dinâmico; ii) escolhemos por suprimir algumas perguntas que ao longo das respostas dos sujeitos se repetiam; e, iii) reformulamos alguns questionamentos com vistas a deixar mais claro a intenção da pergunta realizada.

Após o teste e a confirmação de que o procedimento escolhido estava válido, iniciamos as mobilizações para articulação dos grupos focais e entrevistas. Realizamos visitas as escolas e conversamos com os sujeitos selecionados, explicamos o objetivo de nosso estudo e lançamos o convite para participação, esclarecemos que seria mantido o sigilo da identidade das participantes e não seriam divulgados os nomes associando as suas respectivas respostas. Levamos neste momento também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível na íntegra no Apêndice B, para que os sujeitos pudessem ter acesso de forma detalhada as informações da pesquisa, assim como, a garantia do compromisso ético assumido pela pesquisadora. Na oportunidade, todos aceitaram e assinaram o termo, ficando uma via de registro para cada interessado.

2.4.1 Organização dos procedimentos e movimentos de análise

Convém ressaltar que o movimento de realização dos grupos focais tinha como proposta inicial acontecer em três momentos com: i) professores; ii) coordenadores pedagógicos; e, iii) diretores. Entretanto, devido alguns problemas técnicos e como forma de garantir uma maior participação, a logística ocorreu de forma diferente. De fato, conseguimos realizar o grupo focal com os professores que ocorreu no formato virtual, no entanto, a metodologia para os demais sujeitos foi diversificada como forma de se adequar a realidade e agenda dos sujeitos de pesquisa. Para melhor visualização de como se deu a utilização de nossos procedimentos, apresentamos abaixo o quadro com a realização dos momentos.

Quadro 2 - Realização das técnicas de produção dos discursos

Sujeitos	Técnica	Formato	Data	Duração	Páginas de transcrição
Professoras dos 5º anos das duas escolas de pesquisa	Grupo focal	Virtual	05/08/2022	1h15min	14
			11/08/2022	1h22min	
Secretária Municipal de Educação (2020-2022)	Entrevista	Presencial	08/08/2022	33min17seg	6
Coordenadora Pedagógica da Escola Jardim Secreto	Entrevista	Virtual	15/08/2022	57min30seg	9

¹⁹ Chamamos de momento deleite a ambientação realizada com os participantes, em que escolhemos a exibição de uma animação para

Coordenadora Pedagógica e Diretora da Escola Bosque Encantado	Grupo Focal	Presencial	18/08/2022	59min28seg	9
Diretora da Escola Jardim Secreto	Entrevista	Presencial	18/08/2022	41min57seg	7
Secretária (2005-2006)	Entrevista	Presencial	23/08/2022	33min54seg	4
Secretária (2007-2008)	Entrevista	Presencial	24/08/2022	52min31seg	6
Secretária (2010-2012)	Entrevista	Presencial	24/08/2022	31min29seg	5
Secretária (2013-2014)	Entrevista	Presencial	25/08/2022	50min29seg	6
Secretária (2014-2016) e Secretária (2016-2020)	Entrevista em dupla	Presencial	01/09/2022	46min20seg	10

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Esses foram os encontros realizados com todos os sujeitos de pesquisa, buscamos cumprir as opções metodológicas adotadas, ao passo que também flexibilizamos a abertura para melhor atender às solicitações dos participantes. Ainda assim, destacamos que por motivos superiores, um dos professores do 5º ano não pôde participar do grupo focal, como também, um ex-secretário (2009-2010) não nos deu retorno para realizarmos a entrevista. No mais, além do grupo focal com os professores, também realizamos um com a coordenadora e diretora da Escola Bosque Encantado, que solicitaram o momento em conjunto e uma entrevista em dupla com duas ex-secretárias que também realizaram tal solicitação, já que o trabalho delas havia sido realizado em parceria.

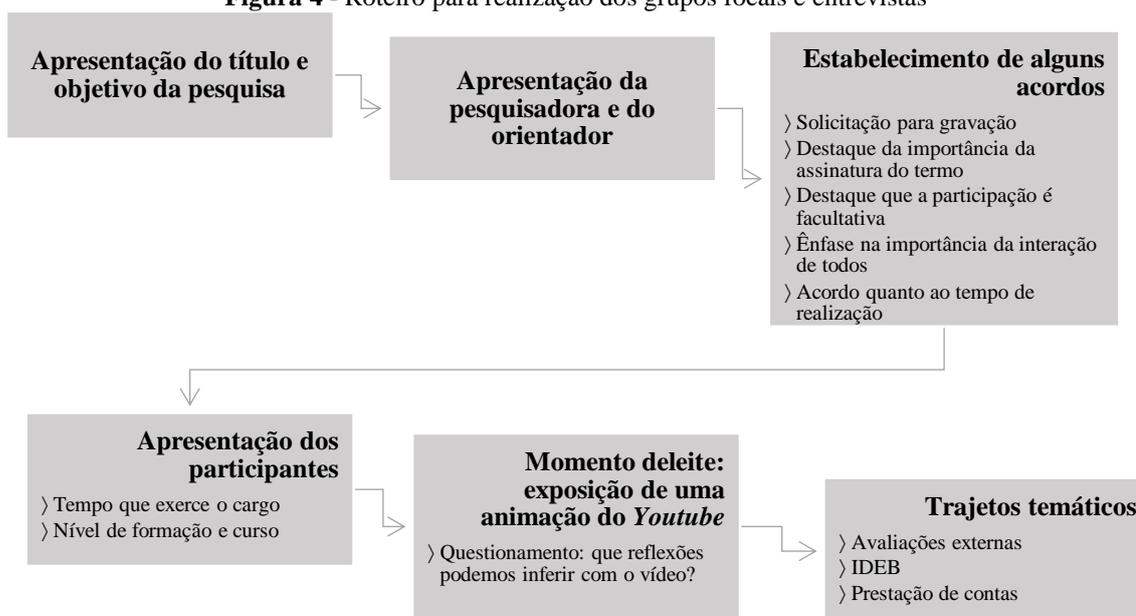
A metodologia foi alternada entre presencial e virtual de forma a melhor ajustar os horários dos participantes. Apesar do desejo da realização presencial, vimos a oportunidade do *online* para o grupo focal, como uma possibilidade de flexibilização para os professores, já que em uma escola de pesquisa o turno de trabalho era no matutino e na outra, no turno vespertino, além disso, os profissionais realizavam planejamento em dias diferentes no turno noturno. Dessa forma, acordamos o grupo focal utilizando da plataforma do *Google Meet* para realizarmos a chamada, tendo em vista que com a adoção do ensino remoto no período da pandemia, os professores possuíam familiaridade com a ferramenta. Também realizamos uma entrevista no formato virtual com a coordenadora da Escola Jardim Secreto, que estava de licença para cursar o doutorado.

Os momentos presenciais aconteceram nas escolas e nas casas dos sujeitos. Os que foram realizados com a diretora da Escola Jardim Secreto, com a coordenadora e diretora da Escola Bosque Encantado e com as ex-secretárias (2014-2016 e 2016-2020) ocorreram em horários previamente estabelecidos nas instituições em que as participantes trabalham. Já os demais momentos com as ex-secretárias, nos dirigimos até as residências de cada uma para realizar a entrevista.

Como forma de registro tanto das entrevistas, como dos grupos focais, foi solicitada aos participantes a gravação do áudio, garantindo a preservação da identidade dos sujeitos e a não divulgação dos arquivos, esclarecendo que a faixa seria utilizada expressamente para fins da pesquisa. Ao final, obtivemos mais de 9h30min de gravação, ao organizar as transcrições em um único arquivo, contabilizamos um total de 60 páginas de transcrição.

Apesar de alternar entre grupo focal e entrevista, nosso roteiro seguiu um modelo semelhante para ambos, a única modificação se deu em relação aos encontros com as secretárias, quando suprimimos o momento deleite para tentar reduzir a extensão da entrevista.

Figura 4 - Roteiro para realização dos grupos focais e entrevistas



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Voltando-se de modo específico aos trajetos temáticos decididos *a priori*, destacamos que ele está disponível na íntegra no Apêndice C. Na primeira parte com a temática sobre as avaliações externas, condensamos um total de 7 (sete) perguntas versando as impressões das avaliações, a preparação e ações em torno dos testes. Na segunda parte, sobre o IDEB, com 11 (onze) questionamentos, abordamos desde o conhecimento sobre o índice, a frequência de discussão dos resultados e as impressões sobre as notas alcançadas, como também, a abordagem do IDEB no PPP e Plano Municipal de Educação (PME). Por fim, na última parte sobre a prestação de contas, contendo 3 (três) perguntas, levantamos a forma como os resultados eram e são apresentados à sociedade e se os sujeitos se sentiam responsáveis pelos números alcançados.

Apesar da formalidade exigida na condução dos grupos focais e entrevistas, procuramos transpassar segurança para os participantes e suavizar as tensões que são naturais das relações

sociais, em específico nestes momentos quando os sujeitos se expõem, ainda que de forma voluntária, para construírem e exercerem um discurso em torno de uma determinada temática e no caso do nosso estudo, sobre questões concernentes ao IDEB. Diante disto, o momento reflexivo aconteceu com a apresentação de um vídeo e proporcionou uma abertura para que as participantes fossem se sentindo confortáveis para tratarem da temática abordada²⁰ (CURTA METRAGENS, 2013).

As reflexões a partir do vídeo apresentado transitaram por diferentes perspectivas, por um lado, as professoras destacaram que a realidade da sala de aula às vezes se assemelha com a trama visualizada na animação, em que um quer ser melhor que o outro. Já as diretoras e coordenadoras pedagógicas enfatizaram a necessidade da coletividade, demonstraram que assim como no vídeo, a escola lida com pessoas de diferentes culturas, etnias, costumes e que cabe a gestão proporcionar um ambiente que garanta a inclusão de todos.

Cabe ressaltar ainda, que ao relacionarem com o sistema de avaliação, as participantes colocam que não dá para medir forças, isto é, que os resultados chegam e são colocados por um sistema maior, por vezes excludente, assim, é preciso que a escola promova a união e a interação entre os sujeitos, para que possam trabalhar coletivamente, analisando a realidade vivenciada e buscando solução para os problemas encontrados.

2.4.2 Construção de trajetos temáticos para análise do discurso

Como primeiro passo para realização das análises, definimos trajetos temáticos, que são caracterizados como um agrupamento de enunciados, estes trajetos são compostos por um feixe de relações em movimento em torno de uma determinada temática. Os discursos emergem um campo enunciativo que revelam os temas que os compõem e assim como destaca Foucault (2008a), os enunciados possuem sempre um campo associado, isto é, um domínio permeado por outros enunciados, portanto, a organização temática opera na demarcação das regularidades nas dispersões enunciativas.

Foram construídos trajetos tanto para a análise documental, como também para a análise dos grupos focais e entrevistas. No que se refere a pesquisa documental, destacamos inicialmente que os documentos são peças fundamentais que estabelecem relação com aspectos específicos de determinado momento histórico. São classificados assim, como o próprio

²⁰ O vídeo de apresentado na realização dos grupos focais e entrevistas está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_zhlpjgJ8Y. Acesso em 23 nov. 2022.

discurso, aquele que está posto e não há o que buscar sentidos ocultos, pois já se deixam revelar nos próprios atos enunciativos. Foucault (2008a) considera que o documento não é uma matéria neutra no qual a história busca desenhar como marcas do passado, e sim, que o próprio documento deve ser considerado como um enunciado, como um acontecimento. A tarefa do pesquisador diante do documental é agora

[...] não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2008a, p. 7).

Não há como dizer que o documento é um material que apenas registra a história, para Foucault (2008a), na verdade eles estão profundamente interligados, a história dá sentido aos documentos e estes quando envoltos pela história, transformam-se em monumentos. Ou seja, transformar-se em monumento é reconhecer a singularidade e especificidade do documento como uma prática e o tornar passível de analisar, distribuindo em unidades menores, o que permite estabelecer relação com outros enunciados, agrupá-lo ou isolá-lo.

Assim, não seria suficiente simplesmente dizer que o documento é um monumento, pois correríamos o risco de reduzir o tratamento que deve ser dado ao monumento, interessando-se apenas a mudança do termo utilizado e deixando de lado as perspectivas conceituais. Vale destacar que Foucault (2008a) não nega o documento, do contrário, enfatiza a necessidade de tratá-lo de maneira diferente da forma como a história tradicional o considerava, em que apenas memorizava os monumentos do passado.

Por isso na análise arqueológica, o discurso não se encerra apenas na instância do documento, segundo Foucault (2008a, p. 157, *grifo do autor*) é preciso considerá-lo “[...] em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*”. Logo, tratar o documento como monumento é assumir uma postura arqueológica, que recusa a defesa da continuidade dos discursos e os reconhecem como dispersos, uma análise que parte da exterioridade ao estudar e questionar as marcas que constituem estes enunciados, buscando compreender as teias que os sustentam nas práticas sociais (FOUCAULT, 2008a).

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 104) a leitura de um enunciado por meio da perspectiva do monumento “[...] é feita pela exterioridade do texto, sem entrar propriamente na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados”. Isto é, considera-se o discurso na própria instância em que é apresentado, tomando os aspectos que os constituem e as relações que se estabelecem com a superfície. É por meio desta relação, e também da descrição, que se torna

possível compreender o poder que atravessa/sustenta esses enunciados e os permite circular na sociedade.

Com base em tais formulações, em nossa análise utilizamos tanto do termo documento, como também, monumento, para nos referirmos em nossa pesquisa, visto que para Foucault (2008a) precisamos tratar o discurso na instância do monumento. Além disso, compreendemos que se para o autor (2008a), o discurso é a própria prática e por meio dele são construídos os objetos de um determinado campo saber, dessa forma, a massa documental de nossa pesquisa, são os próprios discursos a serem analisados.

No Quadro 3 abaixo apresentamos os monumentos que serão utilizados como aporte em nossa pesquisa.

Quadro 3 - Aporte dos monumentos da pesquisa

MONUMENTO	ABRANGÊNCIA
PPP da Escola Jardim Secreto	Escolar
PPP da Escola Bosque Encantado	Escolar
Lei Municipal n° 378/2015 (Plano Municipal de Educação de Paraná/RN)	Municipal
Plano Estadual de Educação (2015-2025)	Estadual
Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação	Federal
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Federal

Fonte: elaborado pela autora (2021)

A escolha dos monumentos se deu com base no pressuposto de que o IDEB faz parte de uma política de governança do Estado e não possui uma lei específica que o regule, sendo apresentado em leis e textos legais de maiores abrangência, à vista disso, justifica-se a opção pela abordagem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

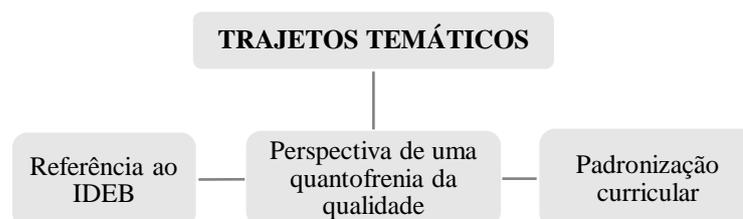
Além do mais, como o município de Paraná/RN não possui um sistema próprio de ensino e o funcionamento de suas unidades escolares são regulamentadas com base na legislação estadual do Rio Grande do Norte e na LDB n° 9394/96, tomaremos como documentos de análise a nível estadual, o PEE (2015-2025), vale destacar que o PEE não possui metas específicas por municípios, mas que subsidia o planejamento educacional dos entes estaduais. E partindo para a materialidade dos discursos na dimensão municipal, exploraremos o PME (2015-2024) e a nível escolar, os PPPs das instituições que compreendem esta pesquisa.

Assim, justifica-se a abordagem desta pesquisa na área de concentração a qual é vinculada no programa do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), em

que tem como missão a formação de pesquisadores para atuarem no campo de investigação da educação em contextos locais. Sendo que, apesar de nosso estudo investigar um instrumento da educação que se situa em um nível macro nas políticas educacionais, pois o IDEB faz parte de uma política nacional do Estado, mas seus impactos são sentidos na realidade de cada escola. As instituições de ensino são classificadas e têm seus resultados expostos para a toda sociedade, dessa forma, é preciso reconhecer que mesmo de forma sutil em algumas realidades e de forma mais demarcada em outras, o IDEB tem produzido performances e alterado a realidade de toda a educação.

Ao olhar para a composição da materialidade discursiva proposta para análise, talvez fosse apontada como demasiadamente extensa as escolhas tomadas. Contudo, destacamos que não nos deteremos de modo pormenorizado em cada monumento de pesquisa, seguiremos uma linha de investigação em busca de analisar as dispersões/regularidades dos enunciados apontando os que fazem relação com nosso objetivo de estudo. Dessa forma, para análise documental, os trajetos temáticos foram formulados como critério para recorte e posteriormente como ordenação dos enunciados dos monumentos, estando articulados da seguinte forma:

Figura 5 - Organização dos trajetos temáticos para recorte e análise dos monumentos



Fonte: elaborado pela autora (2022)

Assim, iniciamos realizando uma leitura dos monumentos, seguido do recorte dos enunciados que estivessem dentro do campo discursivo do IDEB. Definimos como critério de recorte que seria preciso que os enunciados fizessem: i) Referência ao IDEB, balizando construções em torno de um índice educacional ou de perspectivas mensuráveis da educação; além de que, apresentassem alguma ii) Perspectiva de uma quantofrenia (LIMA, 2015) da qualidade, isto é, de uma qualidade da educação associada a resultados mensuráveis; também recortamos enunciados que tratavam de uma iii) Adoção de padronização curricular, ao propor medidas de estruturação de um currículo comum.

Utilizamos do programa do *Excel*, para sistematizar o recorte dos documentos, onde criamos uma planilha para estruturar os elementos e definir os enunciados de acordo com a divisão dos trajetos temáticos. Após esta organização, realizamos o processo de descrição que

será apresentado neste texto, no capítulo 3, estabelecendo relação entre os enunciados, tanto entre os de mesmo sistema de formação, como com os de outros sistemas, articulando a análise com o aporte teórico de nosso estudo.

De acordo com Foucault (2008a, p. 7) no que se refere ao método arqueogenalógico, determinamos como primeiro passo a organização dos monumentos que fariam parte da análise discursiva - conforme já referenciados anteriormente²¹; o segundo passo se deteve ao recorte dos enunciados, seguido da distribuição em séries dos trajetos temáticos que foram utilizados como critério de recorte e posteriormente como sistematização das análises, por fim, identificamos os aspectos dos atos enunciativos descrevendo as dispersões e as regularidades nas regras de formação.

Vale destacar que a constituição de séries na perspectiva da análise do discurso não reconhece os enunciados como uma unidade que está pré-definida e articulada dentro de um conjunto, do contrário, parte do princípio de procurar os limites e as possibilidades de aparecimento, por meio das diferenças que se estabelecem entre esses enunciados, que em muitas vezes se expõem, mas em outras, também se cruzam. Dessa maneira, a formação de séries enunciativas, tem por vista demarcar o lugar da singularidade do acontecimento, por meio do entrecruzamento dos enunciados, do interdiscurso que revela suas relações, transformações e discontinuidades.

No que se refere as análises dos discursos dos grupos focais e entrevistas, partimos da construção de trajetos temáticos tendo como referência as enunciativas dos sujeitos investigados. Após a transcrição dos áudios, realizamos uma leitura pormenorizada do nosso material e destacamos que emergiam dos discursos alguns elementos centrais: o fato do IDEB como saber se materializar a partir do ano de 2014, o que o tornava desconhecido até então; uma mobilização de práticas em torno das avaliações externas e do IDEB na atualidade; e as influências da visibilidade permanente ocasionada pelo IDEB.

Tomamos estes elementos como trajetos temáticos que se configuraram como nossos tópicos de análise dos discursos. Realizamos dois movimentos: no primeiro, ordenamos os enunciados produzidos pelas participantes da pesquisa, associando-os aos trajetos temáticos correspondentes; no segundo, sistematizamos alguns recortes da literatura estudada que faziam relação interdiscursiva com os enunciados destacados. Em seguida, prosseguimos o processo de análise por meio da descrição das regularidades nas dispersões dos discursos.

²¹ A nível nacional: PDE, Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, PNE (2014-2024); a nível estadual: PEE (2015-2024); a nível municipal: PME (2015-2025); e, a nível escolar os dois PPPs das escolas analisadas.

Assim, após apresentar os caminhos teórico-metodológicos abordados neste texto, na próxima seção abordaremos alguns elementos sobre a governamentalidade e o surgimento de uma nova arte de governar. Além disso, demarcaremos também como a forma de condução da população levou a criação de mecanismos de controle e vigilância, como o IDEB, e construiremos as redes discursivas que materializaram este índice na política educacional.

3 GOVERNAMENTALIDADE E AS POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* DA NOVA GESTÃO PÚBLICA EM EDUCAÇÃO

Nesta seção, objetivamos discutir sobre a nova governamentalidade que opera uma razão de mundo tendo como táticas de governo as políticas de *accountability*. Procuraremos situar as influências dessa política no campo educacional, problematizando o papel da avaliação como instrumento do controle de resultados diante da mudança no papel do Estado. No mais, discutiremos a presença das concepções de mercado que estão consolidadas nas políticas educacionais, construindo subjetivações permissivas a esse cenário através de novos dispositivos de poderes sociais, demarcando que a governamentalidade das práticas advindas da Nova Gestão Pública (NGP) resultara em deslocamentos que possibilitaram o surgimento do IDEB como um dispositivo regulador e determinante das políticas públicas em educação.

3.1 A arte de governar: táticas da governamentalidade

Ao estudar a nova arte de governar, Foucault (2008c) não estava tão centrado em trazer pesquisas voltadas para a concepção do Estado em si. Suas reflexões permeiam o aprofundamento em torno da “governamentalidade”, um termo por ele utilizado que respondia prontamente à forma como resolveu conduzir suas discussões, tratando da mudança nas formas de governo, partindo de modelos tradicionais baseados na racionalidade governamental. Isto é, que articulasse uma organização e alinhamento do governo, das técnicas de poder e de controle da população.

Assim, buscaremos a partir de agora demarcar alguns elementos destacados pelo autor supracitado ao levantar a discussão da governamentalidade. Para o autor, esse fenômeno é uma arte de governar e surge a partir do momento em que se questionam os problemas de governo, indagando não necessariamente a forma como os governantes estariam governando, mas sim “[...] a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 4). Em vista disso, o filósofo utiliza o termo “arte de governar”, uma vez que passa a se considerar os modos como desenvolver a racionalização da prática governamental. Não é um governo qualquer, é o melhor entre todos, o que utiliza as tecnologias de poder com *expertise* para a condução da população.

Desse modo, tratar da arte de governar partindo da perspectiva do Estado é buscar artifícios para introduzir a economia na gestão, utilizando medidas que conduzam a população em um nível macro e os indivíduos de forma particular. Os governados são sempre os

responsáveis pela manutenção e reprodução da máquina governamental; enquanto o governo tem por finalidade o empenho pela perfeição no sistema de gerência, utilizando táticas para aperfeiçoar esse processo por meio da vigilância e do controle.

Foucault (2008c) demonstra que, através da governamentalidade, seria possível compreender os fenômenos em volta do governo da população, referindo-se “[...] a políticas administrativas estatais e, ao mesmo tempo, reiterar a importância de deixar de lado a figura do Estado e de seu poder, onipotente e onipresente, capaz de controlar todos os recantos da vida social” (DUARTE, 2011, p. 54), pois o Estado surge justamente como uma necessidade do governo, uma aspiração que emerge da população.

Como forma de classificar esse fenômeno da governamentalidade, Foucault (2008c, p. 143) o define como um

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Assim, essa terminologia é utilizada como forma de definir um regime de governo centrado no conjunto de técnicas de governança que têm por finalidade conduzir a conduta dos homens. Nessa perspectiva, colocam-se em jogo as relações de poder frente à problemática do Estado. A análise dessas relações revela como os meios de controle e vigilância específicos da nova racionalidade se desenvolvem mediante as demandas da modernidade populacional.

É complexo procurar definir de modo específico a governamentalidade, pois o seu entorno é permeado por diversos outros termos e significados que Foucault utilizou ao longo das aulas no *College de France* para explicar esse termo. Mesmo correndo o risco de nos restringir a apenas alguns dos elementos, procuraremos situar um pouco dessas proposições. Destacamos como fundamental a compreensão do poder. Em sua aula “Segurança, território, população”, ministrada no período de 1977 a 1978, Foucault (2008c) busca estabelecer um estudo sobre as formas como tem sido exercido esse poder diante dos problemas emergidos pela população.

É importante destacar nas análises foucaultianas o fato de deixar claro não apenas o sentido das concepções que defende, mas também de estabelecer o que diferencia determinado fenômeno, isto é, apresenta o objetivo de seus estudos, classifica e exemplifica, assim como esclarece os pontos dos quais se afastam suas pesquisas. Foucault (2008c) deixa claro que não pretende criar uma teoria geral do poder, mas possibilitar uma análise inicial. Para isso, ele

classifica o que não é: “O poder não é, justamente, uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo” (FOUCAULT, 2008c, p. 4), para depois mostrar o que é: “O poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter - mesmo que não o consigam - justamente o poder” (FOUCAULT, 2008c, p. 4). Dessa forma, o poder não é algo físico, localizado, exercido por alguém em específico, ou na figura do Estado, mas uma relação que busca estabelecer uma determinada verdade pelas práticas sociais.

Conforme Foucault (2014a) discute, o poder é, ao mesmo tempo, indiscreto, pois está em todas as relações estabelecidas, sejam elas verticalizadas – de cima para baixo ou de baixo para cima, ou horizontalizadas – lateralmente. Como também é discreto, pois não pode ser sentido, funciona em silêncio. Se em uma relação piramidal, por exemplo, há por necessidade a presença de um “chefe”, ao mesmo tempo em que ele controla, também é controlado, visto que o aparelho inteiro “produz” poder (FOUCAULT, 2014a). Por meio da disciplina²² e dos processos de vigilância²³, o poder deixou de ser algo tão corporal, exercido por meio de punições no próprio corpo e passou a ser algo mais físico, que disciplina e controla os comportamentos.

Com essa concepção em volta do poder, Foucault (2008c) altera o modo como passamos a ver o Estado. Para ele, não estamos mais à frente de meras estruturas institucionalizadas. Mas com a criação da governamentalidade, é possível “[...] pensar o Estado a partir da noção de governo das coisas e das pessoas” (DUARTE, 2011, p. 56). Estabelece-se desse modo uma relação entre os interesses da população e a racionalidade das técnicas de controle e vigilância, mantendo em funcionamento esse fluxo do poder.

Talvez soe como contraditório destacar os interesses da população ao mesmo tempo em que se expande as técnicas de controle. No entanto, na nova arte de governar, “é a população, portanto, [...] que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 1985, p. 289). Ao mesmo tempo em que ela é a finalidade, também se apresenta como instrumento, visto que será a própria população que atuará sobre ela, sendo a responsável por aplicar as técnicas de controle,

²² Para Foucault (2014^a, p. 135), a disciplina funciona como “mecânica do poder”, pois ao atuar diretamente sobre os corpos tem o objetivo de não o tornar apenas submisso, mas também de o transformar em um objeto eficiente que atenda “[...] a rapidez e a eficácia que se determina”.

²³ Os processos de vigilância são elementos primordiais no poder disciplinar e garantem o exercício de um controle centrado na supervisão dos comportamentos a fim de se alcançar os objetivos dos dispositivos. Tomando por exemplo as escolas, que se configuram como dispositivos que atuam na formação emergente da população, compreendemos o papel dos supervisores ou coordenadores pedagógicos na condução dos processos educacionais que se articulam diretamente com os professores. Assim, enquanto sistema integrado, os coordenadores exercem a vigilância sobre os corpos dos professores e têm como principal aparato os mecanismos disciplinares, no caso, as avaliações realizadas pelos alunos.

como promover o incentivo à natalidade e campanhas de vacinação, ou no caso da educação, os incentivos para melhorias nas avaliações em larga escala e índices educacionais.

Assim, para Foucault (1985), a nova arte de governar surge como ciência política a partir do momento em que se forma um novo sujeito, isto é, a população. Visto que “[...] até o surgimento da problemática da população, a arte de governar não podia ser pensada senão a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família” (FOUCAULT, 1985, p. 288-289). Enquanto ciência política, passa-se a considerar o levantamento de dados e controle estatístico, reconhecendo os problemas específicos de cada realidade. A família, que era tida como modelo de governo a ser seguido, torna-se agora um instrumento com o qual deverão ser desenvolvidas as campanhas em prol da população, sendo, dessa forma, incorporada como elemento interno, ou como chama o autor supracitado, um segmento para o governo.

Nessa perspectiva, o IDEB, que realiza um levantamento estatístico da educação, atua como uma tecnologia de governança ao oferecer para o Estado o material necessário de monitoramento para que possa se estabelecer princípios de intervenção sobre a população. Portanto, ele passa a produzir um saber que determina as instituições escolares que apresentam problemas na condução de seus educandos, revelados por meio dos resultados de um dado estatístico. Através desse levantamento, o Estado tem a possibilidade de reformular suas formas de intervenção a fim de aprimorar as táticas de governo e solucionar os problemas.

Vale destacar que, quando se fala em governo, pode-se pensar nos seus diversos tipos e que governo implica a presença de um governante. O pai de família, por exemplo, governa seu lar; o professor, a sala de aula/seus alunos, mas em Foucault (1985, p. 282) todas essas formas perpassam pelo Estado: “[...] o governo se refere [...] um conjunto de homens e coisas”, o modo como se organiza ou se conduz as situações de forma específica diante das pluralidades e objetivos estabelecidos.

Destarte, a finalidade principal do governo é garantir as melhores condições para a população, visto que todas as mobilizações são para seu fim. Por isso, para governar operando os instrumentos de controle, é preciso conhecer os problemas dessa população, e isso é feito por meio dos dispositivos de segurança e de vigilância. Governar, portanto, perpassa pela condução da ação dos outros. Enquanto na disciplina são produzidas tecnologias que fabricam de forma individual sujeitos cada vez mais dóceis e úteis para o sistema, com os dispositivos de segurança é mobilizado um conjunto de técnicas que atuam na população como um todo, operando táticas de normalização e organização social.

É preciso ter claro que diante da perspectiva foucaultiana, “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008c, p. 164). Dessa forma, sendo os homens que são governados, as relações do poder são sempre constituídas na teia social e não sobre uma estrutura física, são os homens com os próprios homens que fazem funcionar a teia governamental.

Por meio da problematização que Foucault (1985, 2008c) realiza em suas pesquisas em torno da governamentalidade, buscando analisar como ela surgiu e se constituiu, o autor supracitado situa a gênese do Estado moderno, destacando que este não poderia ser buscado nos gregos, pois eles tinham a concepção de governo das cidades. Faz-se necessário entender como ocorre a passagem do governo que transita do poder pastoral, um governo das almas, para um governo dos homens. De acordo com o autor, foram essas tecnologias de “governo pastoral” como “condução das condutas dos homens” que estabeleceram as bases de formação do Estado moderno no século XVI.

O governo pastoral tem suas bases no cristianismo. Para Foucault (2008c), é no Oriente, especificamente na sociedade hebraica, onde avançam as perspectivas desse governo menos preocupado em exercer um poder sobre o território e mais voltado para a condução do povo, ou melhor, das almas. O principal intento do governo pastoral é a salvação. A figura do governante como pastor e da população como ovelhas sugere que o pastor deve assegurar a salvação de todo o rebanho.

Já a compreensão do Estado moderno está envolta na concepção de “governo dos homens”, e para isso, o biopoder, classificado como as formas de governo que se exercem sobre a vida, torna-se um elemento fulcral, tendo agora tecnologias claramente definidas a fim de tornar os corpos dóceis politicamente para agirem e aceitarem práticas que garantam o controle, ao passo que são ativos economicamente, mantendo o funcionamento eficiente do corpo social.

Dessa forma, o Estado deve ser classificado como prática, “não se pode falar do Estado-coisa²⁴ como se fosse um ser que se desenvolve a partir de si mesmo e que se impõe por uma mecânica espontânea, como que automática, aos indivíduos” (FOUCAULT, 2008c, p. 369). Isto é, como uma organização do conjunto de práticas que garantem a efetivação no governo. Na verdade, a lógica é inversa, ou seja, o Estado só existe em função do governo, porque há uma população que é o elemento central de funcionamento e intervenção do Estado.

²⁴ Ao utilizar a expressão *Estado-coisa*, Foucault (2008c) refere-se a um estado que possui recursos, suas riquezas, organização geográfica e elementos naturais.

Ainda de acordo com o pensamento foucaultiano, a compreensão do Estado moderno não está associada à presença dos aparelhos e das instituições, como o Exército, os hospitais ou a escola. Mas para que seja possível governar, é necessário que o poder perpassasse pelo interior delas. De acordo com Adverse (2018), é essa concepção que caracteriza o Estado como uma prática, uma arte de governar, pois ele não é o resultado dos aparelhos e das instituições, mas é por meio destas que se exerce o domínio e o conhecimento da sociedade.

Conforme destaca Foucault (2008c, p. 331), “[...] o Estado nada mais é que uma peripécia do governo, e não o governo que é um instrumento do Estado. Ou, em todo caso, o Estado é uma peripécia da governamentalidade”. Logo, é o resultado das práticas de poder, e reflete as necessidades que emergem da população. Ele não pode ser visto como uma estrutura física, mas como as respostas do governo em exercício. A partir dessa compreensão, justifica-se o modo como vemos se alterar o papel do Estado frente às políticas públicas, pois ele busca acompanhar os processos caracterizados como de “modernização” da sociedade e passa também a ser controlado, mas agora por novos dispositivos de poder advindos de novas formas de subjetivação.

Finalmente, conforme aponta Adverse (2018, p. 514), Foucault ainda classifica o Estado com uma dualidade entre “ideia reguladora” e “razão governamental”, “[...] como “ideia reguladora”, assegura uma ordem para a heterogeneidade dos elementos que o antecedem; como fim da razão governamental (o Estado como ‘imperativo’), ele dá o eixo e a direção para a ação política”. Assim, enquanto ideia reguladora, o Estado se esvazia de si com vistas a organizar os elementos e torná-los uma só unidade, a qual é classificada como uma das peças de um todo maior que funciona em conjunto e exerce a relação com os demais elementos. E enquanto razão governamental, significa que o fim é em si mesmo, o Estado deve ser a finalidade da racionalização do governo para garantir que haja um Estado.

Após mergulharmos nas concepções foucaultianas sobre a nova arte de governar, que explica a criação de um Estado moderno, aprofundaremos na próxima subseção o debate em torno de como tem se configurado a organização desse Estado classificado como “avaliador” diante de um contexto de governamentalidade neoliberal.

3.2 O Estado avaliador e suas engrenagens de poder

Até então temos discutido algumas concepções foucaultianas em torno da nova arte de governar, partiremos agora para um discurso da governamentalidade por meio de outros autores. A perspectiva adotada tem por fim propiciar um diálogo por meio de alguns dos

elementos suscitados no decorrer do texto. Compreendemos que, além de manifestar a discussão que parte de nossa base epistemológica, faz-se pertinente também utilizar outras bases teóricas para contextualizar os processos de institucionalização das avaliações.

Temos abordado sobre a reconfiguração na forma de governar, em que o cerne de toda essa discussão perpassa pelo crivo de um discurso em volta da modernização. As reformas tomadas na administração pública tiveram esse teor, alastrando-se pelo mundo por meio do gerencialismo que, como visto, tem como principal característica a adoção de modelos empresariais na gestão pública voltada para a obtenção de resultados.

O projeto utópico dessa organização reconduziu as ações do Estado frente às políticas públicas. As concepções de bem-estar social já não atendiam às necessidades de uma sociedade globalizada. Diante da crise de governamentalidade, o Estado precisou alterar a arte de governar, e essas mudanças tiveram como princípio de suas bases a adoção da racionalidade e de formas de controle, gerando outras formas de governo.

De acordo com Laval (2019, p. 196), pensando sobre essa modernização de forma restrita, é possível vê-la como a busca de “[...] mais eficiência nas organizações e instituições, a fim de equiparar sua produtividade - supondo-se que o termo tenha um sentido universal - à das empresas privadas de melhor desempenho”. Dessa forma, assim como destaca Abrucio (1997), o objetivo não é apenas reduzir o papel do Estado; pelo contrário, busca direcioná-lo, tendo em suas bases uma procura incessante pela qualidade, com uma concepção diferenciada, tendo como pressupostos as leis do mercado.

Assim como pontua Foucault (2008b), o Estado gira em torno de si mesmo como manutenção a si próprio, demonstrando como a governamentalidade (FOUCAULT, 1985) produz uma arte de governo que fabrica uma sociedade/população para responder e manter esse ciclo de gerenciamento de produção para a existência do Estado, que deixa de ser o responsável direto pela promoção do desenvolvimento econômico e social e passa apenas ao seu papel regulador com maior frequência. Conforme acentuam Cabral Neto e Castro (2005, p. 748), o “[...] fulcro é a melhoria do desempenho governamental e tem como objetivo a reconstrução do Estado em novas bases, tornando necessário definir as suas funções e as suas formas de atuação”, o que os autores chamam de uma mudança de provedor para indutor e avaliador.

Essa redefinição do papel do Estado frente às políticas públicas e a expansão do neoliberalismo têm provocado uma busca incessante pela inovação, competitividade e pela liberdade individual por meio do discurso da modernização, uma liberdade individual, contudo, assim como acentua Souza (2016), que está associada à liberdade de garantir o seu sucesso, sua responsabilidade frente às tomadas de decisões. Dessa forma, o sujeito é livre para agir, para

ser responsável por suas decisões. Eis onde as avaliações entram em cena como um forte instrumento de diagnóstico do maciço controle dos resultados na nova configuração de um Estado que é regulador e não mais provedor. Com isso, os testes aplicados servem para a produção de dados na realização de prestação de contas (SOUZA, 2016) e como instrumento de vigilância e controle da população (FOUCAULT, 2014).

O Estado é visto como burocrático e inimigo da qualidade na governamentalidade neoliberal, por isso precisa se isentar dos processos de gestão, assim como pontua Freitas (2018), deixando que o mercado se autorregule, sem realizar interferências para não atrapalhar o funcionamento natural. A ordem é a da competitividade, isto é, a ação está voltada para garantir a concorrência, tendo a oferta da qualidade da educação como a mercadoria que será adquirida, podendo ser fornecida em diferentes níveis e sobressaindo as escolas (mercados) que ofereçam a melhor educação (produto). No entanto, o autor assinala que, por natureza, a lógica de mercado não está permeada na educação, e a forma de proporcionar uma adequação mais aproximada para esse modelo é por meio da instauração de medidas empresariais no serviço público, tais como a testagem para averiguar a consecução dos objetivos e a validação da qualidade na promoção dos serviços.

A adoção do termo “Estado-avaliador” é destacada por Afonso (2013, p. 271), que parte da perspectiva da “[...] avaliação constituir, a partir desse momento, um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de formas de governo reinventadas”. Assim, configura-se como um dos elementos primordiais que permitem estabelecer os processos de vigilância e controle ao oferecer os dados substanciais para que seja efetivada tal prática.

Afonso (2013) defende a articulação de três fases do Estado-avaliador, enfatizando que o surgimento de uma não implica o desaparecimento da anterior, pois ambas podem coexistir simultaneamente. Na primeira fase, observamos uma adoção das políticas de avaliação em larga escala, que demonstra o avanço do neoliberalismo com a implantação da perspectiva da *accountability*. O avanço dessas medidas implicava uma autonomia que, na verdade, estava atrelada à transparência e à exigência de prestação de contas dos Estados nacionais ou das unidades da federação (como o caso do Brasil). Essa autonomia, mesmo que relativa, se fazia presente, visto que as influências dos organismos internacionais ainda não eram notadamente características, tal como se vê hoje.

Na segunda fase do Estado-avaliador, Afonso (2013) ressalta que o principal aspecto foi a influência dos organismos internacionais, destacando como exemplo a OCDE. Conforme o autor, esses organismos externos passaram a interferir nas políticas públicas dos Estados, ditando os caminhos a serem tomados e implementando formas de avaliação e

responsabilização. Nessa fase, nota-se uma legitimação dos discursos em volta da comparação internacional dos resultados dos sistemas educativos.

A principal marca desse comparativismo internacional destacado por Afonso (2013) é o *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que utiliza índices para comparar a todos igualmente. Baseado na concepção de modernização, perpassa pela compreensão de que todos os países têm ou deveriam ter acesso ao mesmo nível de educação.

Por fim, na terceira fase do Estado-avaliador, é intensificada a necessidade de resposta para as situações de crise e de atender a um sistema cada vez mais competitivo. Posto isso, o Banco Mundial (BM) aparece como uma das figuras de grande influência que passou a atuar junto à OCDE, determinando as políticas públicas nas nações.

[...] para muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização (AFONSO, 2013, p. 280).

A terceira fase do Estado-avaliador demarca como a avaliação e a comparação internacional se tornou “[...] indissociável da crescente subordinação da escola aos imperativos econômicos” (LAVAL, 2019, p. 211). Pode ser classificada, desse modo, como o momento em que temos o avanço do que Freitas (2018) chama de “reforma empresarial da educação”, a qual consiste justamente na ênfase que é dada aos processos de “privatização”, “mercadorização” e “mercantilização”, desvinculando da educação a posição das relações estabelecidas com os processos sociais e articulando unicamente aos processos de gestão.

Convém destacar que a terminologia reforma empresarial da educação depende do ponto de vista de quem aborda a discussão. Ou seja, esse movimento de alteração na ação do Estado frente à administração dos serviços públicos que proporcionou uma reforma na educação é chamado por:

- I. Movimento Global da Reforma Educacional – termo que os organismos internacionais preferem abordar e que Sahlberg (2011) utiliza para demonstrar o avanço mundial das medidas que têm como principal função tornar os processos educativos eficientes e atrativos para investimentos internacionais;
- II. Nova Gestão Pública – termo usado por Verger e Normand (2015) para desenvolver uma reflexão crítico-sociológica dos efeitos da NGP na educação. E por Bresser-Pereira (2014) e Dasso Junior (2014), que destacam que nessa perspectiva o Estado é redefinido

e não retirado de suas funções. Com isso, há na verdade uma mudança na forma como é regulado o sistema.

- III. Reforma Empresarial da Educação – enfatizado por Ravitch (2013) e Freitas (2018), que demonstram que o termo “reforma” é em si um meio de amenizar e, de certa forma, legitimar as ações que estão sendo tomadas diante do serviço público, pois o objetivo final, conforme acentuam os autores, não é apenas uma reconfiguração do Estado, mas sim, sua retirada completa e a infiltração dos modelos empresariais/privatização.

Esses termos supracitados são utilizados para demarcar posições quanto aos movimentos da reforma educacional em que se acentua uma necessidade de obter mais informações e controle social, processo apontado por Afonso (2013) como *accountability*. Esse movimento ficou conhecido em território brasileiro como responsabilização, mas na verdade o termo tem um conceito mais abrangente. De modo geral, buscando caracterizar, Souza (2016, p. 84) afirma que a *accountability* em “[...] seu sentido literal busca aproximar o Estado e os cidadãos de suas responsabilidades para viver bem em sociedade”. Ele funciona como um meio de exigir eficiência nos trabalhos desenvolvidos, cobrando resultados satisfatórios nas avaliações sob a promessa de que os resultados satisfatórios repercutiriam positivamente nos rankings nacionais e internacionais; transparência por meio de prestações de contas; e, responsabilização através de premiações e/ou sanções. São os três pilares destacados por Afonso (2010): avaliação, prestação de contas e responsabilização.

O termo *accountability* surge no fim do século XVIII, na sociedade inglesa, como uma forma de reinvenção das empresas capitalistas. Na busca por uma maior produtividade e pelo fortalecimento da competição no âmbito público e privado, almejava-se altos padrões de eficiência e eficácia, além de defender a modernização da administração. Souza (2016, p. 80) define que “o conceito de *accountability* tem suas raízes no vocabulário inglês da palavra *accountable*. A tradução mais precisa para esta palavra na língua portuguesa é ‘responsável’”.

Conforme já dito, nas políticas brasileiras a *accountability* é associada à responsabilização, e chega à educação, de acordo com Souza (2016), como uma forma de controlar os resultados das escolas e responsabilizar professores e gestores por possíveis “falhas” no sistema ao não alcançar os índices esperados. O programa *No Child Left Behind* (*NCLB*) traduzido para o português como “Nenhuma criança fica para trás”, implantado nos Estados Unidos pelo presidente George W. Bush, é uma clara referência da forma como a *accountability* penetrou na estrutura educacional, representando o viés político-ideológico do que foi caracterizado como a “nova direita”.

Ravitch²⁵ (2011) problematiza sobre a adoção das políticas de responsabilização que teve grande adesão nos EUA, demonstrando como as avaliações tornaram-se um fim em si mesmas. Partindo das experiências do Distrito 2 de Nova York e do Distrito de San Diego, que foram basilares para a expansão da reforma no país, a autora discute como a lógica empresarial foi transposta para as escolas, tomando a responsabilização (com a publicização dos resultados das avaliações, as sanções e bonificações de professores e gestores) e o processo de escolha escolar pelos pais, tendo como referência os resultados dos testes realizados pelos alunos.

Os políticos democratas e republicanos discutiram a volta do consenso da testagem e da responsabilização. Para eles, assim como acentua Ravitch (2011), essa seria a “lei divina” que tornaria as escolas melhores. E quando se referem à “[...] responsabilização, os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso” (RAVITCH, 2011, p. 115). As escolas que não alcançassem as metas estabelecidas deveriam buscar se reestruturar, seja por meio da substituição de seus profissionais (professores e gestores) seja pela transferência da gestão para instituições privadas.

Essas configurações embasadas em um quase-mercado educacional mostram como a crise da produtividade do Estado aprofundou a adoção de medidas mercadológicas, em que “[...] a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado” (FREITAS, 2018, p. 31). Diante disso, a educação deixa de ser um direito público subjetivo e passa a ser uma mercadoria, com os pais escolhendo as escolas para matricular seus filhos conforme os resultados dos testes “expostos nas prateleiras”, ou melhor, divulgados nas mídias.

Ravitch (2011), apesar de ter sido uma das idealizadoras do NCLB, hoje reflete sobre os impactos das reformas e as marcas deixadas no sistema educacional americano, expressando seu pesar por ter defendido tais práticas, pois segundo a autora, “no novo mundo da responsabilização, a aquisição das habilidades e conhecimentos que os estudantes necessitam para terem mais educação e para o mundo do trabalho é secundária” (RAVITCH, 2011, p. 182).

²⁵ Diane Ravitch é conhecida atualmente por seu movimento que questiona os modelos de avaliações padronizados, tecendo reflexões que criticam posturas anteriormente adotadas quando assumiu o cargo de conselheira e assistente do secretário de educação Lamar Alexander, no governo do Presidente George W. Bush e quando integrou *National Assistant of Educational Progress* (Assistente Nacional do Progresso educacional) sendo uma peça fundamental para a implementação de modelos competitivos, baseados no mérito acadêmico como princípios para a melhoria da qualidade da educação, como o programa: *No Child Left Behind* (Nenhuma criança fica para trás).

A preocupação não estava na formação cidadã dos sujeitos, mas sim, na formação de homens eficientes, que pudessem ser produtivos diante do sistema capitalista.

Machado e Alavarse (2015, p. 75) colaboram com o pensamento de Ravitch (2011) no que concerne às políticas de responsabilização e assinalam que o uso dos dados disponibilizados pelas avaliações externas meramente a serviço da “[...] *accountability* é retirar desse instrumento diagnóstico todo seu sentido pedagógico e educativo, aniquilando seu potencial de incidir positivamente no ensino-aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino”. Sabe-se do potencial das avaliações e da necessidade de diagnosticar o trabalho desenvolvido, no entanto, se os índices são utilizados apenas como forma de responsabilização, de exercício do poder por meio do controle e vigilância, sem uma utilização pedagógica, eles precisam ser questionados.

Por fim, cabe ainda relacionarmos essa estrutura das avaliações com a discussão proposta por Foucault (2014a). O autor destaca que não estamos mais diante um sistema punitivo do corpo assim como acontecia com os suplícios por volta de 1757, na França, em que os condenados eram esquartejados em praça pública.

Dessa forma, o prisma muda. Em vez do corpo, a alma ganha a centralidade; em vez de um poder visível, impositivo, avançam as técnicas de disciplinas. Com isso, temos uma virada, um exercício do poder que não se estabelece como um “privilégio” de alguém, mas como uma “[...] rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 2014a, p. 30), dentro da sociedade. Essas relações são produtoras de saber, “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2014a, p. 31). Assim, o poder passa a ser visto não apenas como um mal, mas também como uma rede de produção do saber e da verdade no meio social.

Um dos elementos que se apresentam primordiais diante dos modos como se exerce esse poder são os processos de vigilância constante e onipresente que registram os comportamentos de forma a evidenciar tudo o que acontece. Ao mesmo tempo em que a vigilância desvela e torna tudo visível, sucumbe a si mesma, não se deixa revelar. Assim, por meio desse processo constante, os corpos são controlados e se tornam submissos, ao passo que também são produtivos. Foucault (2014a) usa como exemplo o *Panóptico* de Jeremy Bentham para ilustrar a organização da sociedade disciplinar.

O *panóptico* é um modelo de prisão pensado na perspectiva de vigilância, controle e correção dos comportamentos, tendo em vista que a observação garante uma padronização do que deve ser considerado “normal”. O sentimento de constante exposição e visibilidade induz

para uma submissão das ações que garante o exercício do poder de forma natural. Mesmo que não tenha ninguém exercendo o monitoramento da torre de controle, o sentimento causado pela organização assegura que os corpos permaneçam em estado de obediência.

Foucault (2014a) descreve a estrutura dessa prisão como uma construção circular, em forma de anel, tendo no centro uma torre de vigilância com janelas largas que permitem a visualização de todo o entorno e garantem que o vigia não possa ser visto. “O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 2014a, p. 194), visto que na estrutura circular são dispostas celas com duas janelas, uma para o interior, que garante a observação da torre central, e uma para o exterior, fazendo com que a luz entre na cela e as ações dos prisioneiros sejam observadas.

Por mais que Jeremy Bentham tenha se referido a uma estrutura física, Foucault (2014a) utiliza essa construção para demonstrar como o poder é visível, já que se tem claramente a forma como são condicionados os comportamentos, assim também como é invisível/inverificável, pois os vigiados estão em um efeito permanente de observação. Mesmo que ninguém esteja de guarda eles não terão como saber, já que não veem o que está acontecendo dentro da torre. Esse exemplo de exercício do poder disciplinar, conforme aponta Foucault (2014a), demonstra o crescimento da economia capitalista, em que se tem a necessidade de corpos dóceis, obedientes e eficientes.

A estrutura garante a formação para obedecer ao funcionamento imposto pelos regimes, mantendo a ordem, elevando a moral pública pelo cumprimento das normas e multiplicando os corpos submissos e eficientes economicamente. Conforme destaca Foucault (2014a, p. 210), “não estamos mais nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens”. Fazemos parte da maquinaria e estamos mergulhados em um sistema neoliberal que tem exigido cada vez mais a produção desse corpo eficiente, versátil para o mercado de trabalho, ou melhor, para uma sociedade competitiva, em que as avaliações se apresentam como engrenagens do poder.

A mudança na forma como o Estado passou a responder frente à administração pública enfatiza como o panoptismo realmente pode ser associado a uma existência em nosso meio social. Tais como as estruturas de vigilância em que se requisita transparência das ações; os exames/as avaliações que controlam e verificam o cumprimento dos objetivos e das normas; e a punição por meio de sanções/recompensas. Na estrutura educacional parece-nos que essas concepções foram transpostas tais como são apresentadas, assim temos o modelo estrutural e organizacional de norma, da vigilância e da disciplina.

Por meio do IDEB o poder público conseguiu desenvolver uma tecnologia de governança que garante o controle das instituições educacionais. Assim como no panóptico, o IDEB realiza uma vigilância constante por meio do levantamento realizado pelo Censo Escolar e uma disciplinarização através dos resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A divulgação do índice expõe os atores educacionais, usando a visibilidade como um artifício para se estabelecer a manutenção e a reprodução do mercado na educação.

Vejamos que os sujeitos são livres, isto é, os alunos, professores e gestores estão imersos no processo de ensino e são engrenagens na máquina panóptica do IDEB. Logo, os alunos não são obrigados a fazerem a prova do SAEB, mas se não participarem das avaliações as escolas sofrerão as consequências. Da mesma forma que os professores não são obrigados a manter os alunos em sala de aula, nem a aprová-los, mas se os docentes não desenvolverem metodologias que incentivem a participação, a permanência e a aprendizagem dos alunos, os resultados das escolas serão comprometidos.

Assim, o IDEB utiliza a liberdade dos atores educacionais. Uma vez que todos fazem parte da máquina, mesmo que não queiram, estão imersos no processo de vigilância e disciplinarização, e como peças fundamentais dessa engrenagem, não só são responsáveis por sofrer as consequências dessa tecnologia como também por reproduzir seus efeitos, já que, como destaca Foucault (2014a), não podemos compreender o poder como algo estático, e sim como uma rede de produção, como uma teia que perpassa os indivíduos e que se reproduz por meio deles.

Dessa forma, ao divulgar um número que determina as escolas ditas de sucesso, o IDEB, por si só, já atua como um instrumento de controle, pois conforme destaca Foucault (2014a, p. 178), “o próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”. A visibilidade dos resultados educacionais expostos para toda a sociedade fabrica sujeitos para responderem a uma competição generalizada. Ou seja, a governamentalidade neoliberal tem estabelecido a concorrência em todos os âmbitos sociais, e os resultados do IDEB têm atuado na fabricação de um campo de saber que responda a esses princípios mercadológicos e na produção de subjetividades com base nos padrões da eficiência e da eficácia.

Nesta subseção, traçamos uma discussão em torno da formação do Estado-avaliador, que se configura com uma alteração em seu papel, utilizando as avaliações como meio de monitoramento e verificação dos serviços prestados, responsabilizando aqueles que não atenderem às normas estabelecidas ou aos objetivos impostos. Demarcamos que esse princípio se associa à concepção de vigilância constante do panóptico de Bentham, ao propiciar um controle das atividades realizadas e um sentimento que ao mesmo tempo em que se obedece ao

sistema imposto (torna-se dócil), deve também transformar-se produtivo. Buscaremos a seguir abordar a governamentalidade neoliberal e a introdução de novas táticas de governo da população que conduziu o Estado à adoção de medidas empresariais como forma de disciplinarização e subjetivação dos sujeitos. Tal característica nos encaminha para a formulação de tecnologias de governo da população, como o IDEB, que numera, quantifica e classifica, oferecendo o dado estatístico para a intervenção do Estado.

3.3 Modernização da gestão pública e *accountability* no campo educacional

Em meio às profundas transformações do século XX, a mudança na arte de governar²⁶ se tornou um dos elementos essenciais para estabelecer a ordem e garantir o progresso econômico. Se uma nação quisesse acompanhar os avanços promovidos pela globalização, seria necessário modernizar a gestão pública, adotar posições racionais com um teor centrado no controle das atividades de forma que o processo de produção fosse gerenciado para substanciar a expansão do capitalismo. Esse modelo foi possível porque as práticas sociais geraram um novo *modus operandi* de construir a realidade assentada na governamentalidade. Essa modernização na gestão pública é classificada pelos estudiosos como uma passagem de um modelo burocrático para um gerencial.

A crescente defesa dos modelos gerenciais de administração pública são fruto da “Nova Razão do Mundo”, como explicam Dardot e Laval (2016). Essa razão traz a perspectiva do neoliberalismo, que não é meramente a implantação de um novo liberalismo, mas a reestruturação do poder governamental. Com suas ações subordinadas à lógica de financeirização do capitalismo, incorpora na sociedade uma competição generalizada que incumbe o Estado de adotar tal postura e espírito competitivo.

Alguns teóricos apontam que os desdobramentos do início do neoliberalismo têm como influência a crise de reestruturação do capitalismo, conforme realça Poulantzas (1997, p. 6): “[...] pode-se dizer [...] que o capitalismo esteve sempre em crise”, pois é um elemento fundamental na garantia de condições para perpetuação da ordem econômica. Já Dardot e Laval (2016) acentuam que essa crise serviu como pretexto para desencadear processos de mudanças

²⁶ O termo “arte de governar” é apresentado por Foucault para demonstrar o surgimento da forma de governo da população, pontuando como o exercício do poder se modificou. Foucault (1985, 2008c) inicia demarcando uma evolução desde Maquiavel em que a arte de governar voltaria para a relação que o príncipe estabelece com seu principado, até chegar a um quadro de procura discutir como se estabelece uma nova arte por volta do século XVIII que tem como principal característica o estabelecimento do mercado em todas as relações sociais por meio da subjetividade dos sujeitos.

que já estavam se desenvolvendo e que, na verdade, o grande ápice para isso tudo foi a crise de governamentalidade. Dessa forma, para compreender como o neoliberalismo encontrou terreno fértil, apto a proliferar seus ideais, demarcamos algumas transformações que foram propícias para esse feito, compreendendo que a história não possui uma linearidade, mas rupturas e mudanças de pensamentos.

Primeiramente, destacamos a dificuldade de situar um tempo preciso de surgimento do liberalismo clássico, também conhecido como tradicional. Bianchetti (2005) ressalta o início desse movimento como uma ruptura da ordem medieval, enquanto Dardot e Laval (2016) enfatizam que esse “primeiro liberalismo” se firma por volta do século XVIII. Conforme as ideias apresentadas pelos autores citados, o governo liberal é caracterizado por transferir para a “ordem da natureza” seus fundamentos, estatuidando limites ao governo. Isto é, o homem tem em sua essência o direito à vida, à propriedade e à liberdade, sendo que o governo não deve interferir nessa lógica, a não ser que seja para garantir a efetivação desses direitos.

Foucault (2008b) propõe pensarmos o liberalismo clássico como a liberdade dos indivíduos em todos os campos, inclusive no econômico, o que resulta na não interferência do Estado em mecanismos que alterassem a ordem, fazendo, por exemplo, surgir a necessidade do Estado mínimo. Convém destacar que a liberdade não é postulada como uma abertura para a realização das vontades individuais, mas sim, porque essa forma de governamentalidade do liberalismo precisa de liberdade. De acordo com o autor Foucault (2008b, p. 86), é uma relação de necessidade e produção, pois “[...] consome liberdade, ou seja, é obrigada a produzi-la. É obrigada a produzi-la, é obrigada a organizá-la”. Dessa forma, chega-se a uma liberdade que é vigiada, controlada e produzida, mas não mais pelo Estado, e sim, pelo próprio mercado.

Bianchetti (2005, p. 44) argumenta que o liberalismo pode ser visto “[...] como concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder; como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista”. Dessa maneira, a lógica das leis naturais parte do apreço à liberdade individual e à garantia da propriedade privada, dependendo para a aceção ao livre mercado, visto que o indivíduo é livre para tomar suas decisões; logo, é o responsável por seu sucesso, e o Estado, nessas condições, não deve intervir na ordem.

Contudo, apoiar e depender apenas das leis naturais não foi suficiente. Tais características da organização do liberalismo clássico vinham demonstrando suas fragilidades

antes mesmo da Grande Depressão de 1930²⁷, que encarou os resultados de suas políticas restritivas, culminando em um declínio na estrutura da sociedade, assim como acentuam Dardot e Laval (2016, p. 39),

[...] o modelo atomístico de agentes econômicos independentes, isolados, guiados pela preocupação com seus próprios interesses, é claro, e cujas decisões eram coordenadas pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas e às práticas do sistema industrial e financeiro realmente existente.

Era preciso aperfeiçoar os modos de gestão. Não bastava que o Estado deixasse o mercado se autorregular e valorizasse a liberdade individual. Era pertinente desenvolver novas modalidades de competição e garantir o aperfeiçoamento das práticas de financeirização. Se a ordem pregada pelo liberalismo clássico já não estava mais totalmente dentro do que se exigia para o capitalismo monopolista, com a catástrofe provocada nas sociedades, por meio principalmente dos resultados pós-guerras, essa situação só piorou.

Outras concepções começam a surgir como forma de superar as vulnerabilidades do liberalismo diante de um mundo devastado pelos efeitos de guerras suscetíveis, que ocasionaram altos níveis de desemprego e calamidade na prestação dos serviços essenciais. Um “novo liberalismo”, como citam Dardot e Laval (2016, p. 67), que tinha como embasamento as concepções de Keynes, é idealizado com o objetivo de “[...] reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma ‘sociedade de liberdade individual’, em proveito de todos”.

O processo de reconstrução das sociedades pós-guerra esteve centralizado no princípio de um estado de bem-estar social, com forte intervenção na economia como forma de garantir o pleno emprego e aumentar o consumo dos trabalhadores (CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA, 2006). No entanto, esse modelo, que serviu para reconstruir a estrutura produtiva, entrou em colapso, pois tinha no cerne de suas ações a necessidade de que o Estado deveria manter políticas sociais. Em contrapartida, o discurso neoliberal aponta que tal postura foi responsável pela formação de uma crise fiscal nos governos capitalistas.

Poulantzas (1997), entretanto, enfatiza que não serão as crises que promoverão o declínio do capitalismo. Elas servem, na verdade, para pôr fim a uma organização atual que não esteja funcionando conforme os moldes produtivos esperados e impulsionar a construção de um

²⁷ Considerada uma das maiores crises da história do capitalismo, a Grande Depressão de 1930 teve início com a quebra de Bolsa de Valores de Nova York em 1929. A recessão econômica que afetou os países capitalistas desenvolvidos provocou alterações em todo o mundo, a política de exportação foi afetada drasticamente e a economia liberal entra em colapso como consequência da superprodução e da especulação financeira, isto é, quando as ações disponíveis para compra superam o número de investidores.

novo modelo econômico, isto é, dar o suporte necessário para a reinvenção. É diante desse discurso em torno das crises que mais uma vez um novo modelo de regulação social e econômica começa a ganhar força. Na ocasião, desenha-se como uma crise fiscal pela qual passavam os Estados e o neoliberalismo apresenta-se como uma nova estruturação capaz de articular e movimentar o setor econômico.

Desde o declínio do liberalismo nos anos 1930, intelectuais dessa corrente, como Friedrich Hayek, Karl Popper, Milton Friedman e James Buchanan, começaram a estudar e a estruturar no mundo novas formas de ascensão de um neoliberalismo que coordenasse os meios sociais e impulsionasse o progresso econômico. De acordo com Harvey (2008, p. 27),

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas.

Destarte, na concepção do autor supracitado, o neoliberalismo pode ser definido como uma corrente política e ideológica que preza pela liberdade individual, pelo direito à propriedade privada e pelo livre arbítrio do mercado, condicionando ainda para uma inibição das classes mais baixas, visto que valoriza as elites e proporciona a uma acumulação do capital para aqueles que já detêm o poder. Do mesmo modo, Souza (2016, p. 49), sublinha que o neoliberalismo “[...] pode ser considerado como o resultado político-ideológico do processo estrutural de constituição de fluxos transnacionais de capitais [...]”, e ainda, “[...] é a fase mais recente do capitalismo, o qual pode ser entendido como um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970 [...]” (SOUZA, 2016, p. 56). De acordo com o autor, o neoliberalismo é um projeto de classe resultado das crises cíclicas do capitalismo monopolista, que assim como realçado anteriormente nas ideias de Poulantzas (1997), essas crises têm o objetivo único de garantir a perpetuação desse sistema na estrutura do Estado, nas relações sociais e econômicas.

Contudo, Dardot e Laval (2016) nos permitem aprofundar tais reflexões destacando que o neoliberalismo não surge meramente como uma crise da acumulação do capital assim como destacou Harvey (2008), mas mais do que isso, o neoliberalismo seria uma forma de responder à crise de governamentalidade. Para os autores, não estamos lidando apenas com um viés econômico, político ou ideológico, “[...] é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Trata-se de uma biopolítica, isto é, uma política da vida que controla o modo de agir das pessoas.

Dardot e Laval (2016) utilizam as construções iniciadas por Foucault para proporem tal premência. No ano de 1979, Foucault ministrou suas aulas no *Collège de France* com apontamentos sobre essa nova arte de governar que começou a se articular por volta do século XVIII. Sua proposta no curso era problematizar a biopolítica. Porém, para situar os problemas em torno do conjunto de viventes, era necessário contextualizar a racionalidade da prática governamental, pois, para ele, o liberalismo “é a razão do Estado mínimo no interior e como princípio organizador da própria razão de Estado, ou então, é a razão do governo mínimo como princípio de organização da própria razão de Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 40). Vale destacar que quando o autor refere-se ao governo, ele não está falando da instituição governamental, mas das formas como se controla e determina as condutas dos homens.

Nessa perspectiva, o liberalismo para o autor supracitado teria como princípio não a forma do governo por meio da ação do Estado, mas a relação de interiorização e exteriorização que o Estado estabelece com a sociedade, a maneira de controlar as ações, de “conduzir as condutas” sem um sistema de coerção, mas por meio da liberdade, dos processos de subjetividades dos sujeitos estabelecido em uma sociedade de trocas e concorrencial.

A normatividade da eficiência pregada pelo neoliberalismo determina um controle sobre as ações dos governos, das empresas e dos sujeitos, tendo como campo central a competição, que é, de certa forma, quem ditará as regras. Podemos dizer que, por meio da difusão dessa competição, foi criada uma espécie de mercado infiltrado em todas as relações. Assim, a estrutura de funcionamento do sistema neoliberal ultrapassou a linha dos embates e influências políticas e ideológicas. Com isso, o que está em jogo não é apenas a naturalidade de funcionamento do mercado, mas toda uma organização que perpassa até pelo controle na forma como os sujeitos responderão diante da sociedade concorrencial. Tais medidas podem ser classificadas como uma domesticação, em que os sujeitos sequer imaginam esse jogo de relações, estão imersos nesta governamentalidade, respondem a ela, produzem e reproduzem a dominação por meio do mercado.

Nessa perspectiva, o Estado é visto como burocrático, e o mercado passa a ser a representação central do modelo de eficiência a ser seguido. A relação entre essas duas perspectivas (mercado e Estado) diante da concepção do neoliberalismo revela um antagonismo. Por um lado, temos o mercado, um sistema eficiente e produtivo que abre espaços para a promoção de inovações, garantindo a liberdade do indivíduo, assim como classifica cada sujeito diante da concorrência. Por outro, o Estado, classificado por ser ineficiente e improdutivo, tem a função de regulador do mercado, mas sem interferir de forma contundente, apenas para garantir que a produtividade do sistema seja pregoada, assim como acentua Harvey

(2008), ao destacar que a função do Estado é a criação de mercados onde estes não existam, como na saúde, educação, segurança, ou seja, seu papel é garantir a concorrência.

Conforme aponta Souza (2016), o neoliberalismo alterou as formas de organização da vida e do trabalho dos sujeitos, levando o mercado a se fazer presente em todos os processos e a determinar um modelo de racionalização política e dos sujeitos. Isto é, fazer mais com menos. Para isso, diminui o número de trabalhadores, ao passo que garante um exército de reserva para sustentar as crises cíclicas do capital e, em contrapartida, exige uma maior eficiência e eficácia no desenvolvimento das funções como forma de alcançar uma maior produtividade. Se a eficácia do trabalho não for comprovada, mudam-se os trabalhadores a fim de obter maior desenvolvimento no processo produtivo.

A concepção do mercado passou a ser a centralidade na nova razão governamental, com uma relação intrínseca no funcionamento do Estado, como disserta Laval (2020, p. 43), já não são “[...] mais como domínios exteriores um ao outro, mas como uma interiorização da lógica de concorrência do mercado pelo Estado”, a concorrência, tanto em questão do funcionamento da sociedade que gera uma movimentação econômica quanto na interiorização dessa lógica na própria organização estatal.

É uma apropriação que se incorpora nas subjetividades dos sujeitos. Laval (2020, p. 75) destaca que

O meio de vida do homem neoliberal é o mercado, e o mercado o guia. No quadro do mercado, a norma não se impõe de fora e do alto, não emana da lei divina, da justiça social ou do sentido da história; ela se impõe pelo livre jogo das forças econômicas, ou seja, pela concorrência.

Toda essa apropriação focaliza na produção do *homo economicus*, o qual Foucault (2008b) chama de empresário ou empreendedor de si mesmo, expressões da nova governamentalidade. O homem somente será governável, e aqui a palavra governável não no sentido de uma imposição, mas de um modo de ser, a partir do momento em que se tornar um *homo economicus*, se inventando e sendo especialista de si próprio. Ele somente conseguirá a sobrevivência em um sistema competitivo se tiver a economia agregada nas dimensões pessoais. Toda essa articulação se condensa nas engrenagens que sustentam e dão corpo ao neoliberalismo, fabricando um novo ser social.

Essa hegemonia neoliberal teria coalizado pelo mundo por volta da década de 1970 como consequência da crise denominada “crise do petróleo” e que teve como adeptos inicialmente o ex-presidente Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e ex-primeira-ministra Margareth Thatcher, na Inglaterra. Porém, não foi apenas a crise do petróleo que provocou essas

mudanças. Foucault (2008c) defende que no cerne dessas transformações estava uma crise de governamentalidade, das formas de poder, que punha em jogo agora as regras competitivas do mercado. A perspectiva do neoliberalismo se apresentou com fortes críticas à estrutura burocrática que dominava a administração pública, mobilizando para a ascensão de uma Nova Gestão Pública (NGP), utilizando medidas gerenciais que alteraram a forma como o serviço passou a funcionar.

Mesmo compreendendo que o gerencialismo proporcionou alterações específicas em cada estrutura social, e conforme Abrucio (1997) destaca, não podemos considerar as modificações realizadas como um paradigma global. Ainda assim, observamos que seus efeitos se caracterizam por estabelecer uma determinada formação diante das alterações que se concretizam no mundo, porém, com peculiaridades características em cada sistema. Conforme apontam Newman e Clarke (2012, p. 355), o gerencialismo desenvolveu-se como “[...] uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que vimos emergindo”. Acordo esse que buscava responder aos anseios de um grupo dominante a fim de obter maior transparência e qualidade nos serviços públicos.

Desse modo, de acordo com Abrucio (1997), deixava-se de lado um Estado interligado pelas dimensões econômica, social e administrativa. Na dimensão econômica, com a intervenção do Estado na economia como forma de aumentar a oferta de emprego e o desenvolvimento econômico; na dimensão social, com a promoção de políticas públicas voltadas a áreas da educação, saúde, segurança; e na dimensão administrativa, centrada na organização interna do Estado, com o modelo burocrático weberiano²⁸ que propunha uma impessoalidade, padronização e racionalização das ações articuladas pelos governos.

Esse modelo burocrático weberiano foi resignificado, buscando responder aos anseios de diminuição dos gastos na área social e alteração no modo como o Estado se porta frente à economia. Nessa perspectiva, Abrucio (1997) classifica que a adoção do modelo gerencial (*managerialism ou public management*) no campo da administração pública tinha como concepção o uso de lógicas de produtividade e da modernização da gestão, com suas raízes nas experiências realizadas nos países anglo-saxões (Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, Austrália e Nova Zelândia).

²⁸ O modelo burocrático weberiano tem como embasamento as concepções de Max Weber para organização da administração pública, de acordo com Secchi (2009, p. 351) “[...] Weber identificou o exercício da autoridade racional-legal como fonte de poder dentro das organizações burocráticas. Nesse modelo, o poder emana das normas, das instituições formais, e não do perfil carismático ou da tradição”.

Na Grã-Bretanha, as disputas de teorias da administração pública encontravam um ponto em comum, conforme destaca Abrucio (1997). O modelo burocrático *Whitehall* tinha uma forma de funcionamento semelhante ao weberiano e vigorou por décadas nas estruturas inglesas. Contudo, suas respostas já não eram mais satisfatórias. Dentre suas principais características, destacam-se a tomada de decisões centralizadas e a separação entre o público e o privado. O *whitehall* foi substituído por formas gerenciais de administração, com suas primeiras manifestações baseadas no modelo gerencial puro (ABRUCIO, 1997).

De acordo com o autor supracitado, o *managerialism* provocou três tendências sobre a administração pública no contexto inglês: o Modelo gerencial puro, o *Consumerism* e o *Public Service Orientation*. Tal classificação é realizada como forma de explicitar melhor cada concepção gerencial. No entanto, de acordo com Abrucio (1997), não há uma relação de exclusão entre elas, na verdade, existem pontos de complementaridade, de intercâmbio entre as teorias, sendo incluídos temas na passagem de uma para a outra.

O modelo gerencial puro ganha espaço diante da crise econômica e da crise de governamentalidade apontada por Foucault (2008c) e a qual Dardot e Laval (2016) explicitam. Os Estados estavam sobrecarregados, ainda não tinham conseguido estabilizar os efeitos pós-guerra. No entanto, os avanços na garantia dos direitos do povo estavam exigindo cada vez mais da máquina estatal, provocando endividamentos e desencadeando uma crise fiscal.

Assim, o *managerialism* que surge nos Estados Unidos da América (EUA) e na Grã-Bretanha tem como principal característica o alcance da eficiência, com moldes de alta produtividade, voltada para a redução de custos como resposta às crises do modelo burocrático. A lógica de funcionamento possibilita utilizarmos um trocadilho: “menos é mais”, pois, mesmo com menos recursos, era preciso aumentar a eficiência, não apenas para manter o padrão, mas para alcançar níveis mais altos de produtividade governamental (ABRUCIO, 1997).

Com vistas a modificar a organização burocrática do *Whitehall*, “o primeiro passo do modelo gerencial puro foi procurar cortar custos e pessoal” (ABRUCIO, 1997, p. 14). Tanto o governo americano como o britânico tiveram dificuldades nessa redução. O então presidente dos EUA Ronald Reagan não conseguiu avançar no corte dos gastos sociais e na diminuição do quantitativo do pessoal. Sua iniciativa de diminuição dos gastos governamentais esteve voltada para o corte de transferências aos governos locais e Estados, o que deixou as instâncias subnacionais apertadas, visto que elas possuíam menos recursos e precisavam buscar formas de alterar a administração. A então primeira-ministra Margareth Thatcher também teve dificuldades, já que a maior parte das reduções foi consequência das privatizações, que promoveram uma diminuição no quantitativo de funcionários das empresas estatais. Contudo,

o autor destaca que ocorreu uma diminuição do modelo burocrático instaurado nos governos locais e não uma ruptura em sua totalidade.

Para conseguir articular as transformações que dessem conta de superar o modelo burocrático na administração pública, Margareth Thatcher definiu alguns princípios, a saber:

- a) definição clara das responsabilidades de cada funcionário dentro das agências governamentais (BUTLER, 1993: 399);
- b) clara definição dos objetivos organizacionais, analisados em sua substância e não enquanto processo administrativo;
- c) aumento da consciência a respeito do “valor dos recursos” (*value money*) públicos, procurando maximizar a relação financeira entre os recursos iniciais e os gastos realizados para a produção de políticas, ou seja, incorporando o valor da eficiência na lógica de funcionamento da burocracia (ABRUCIO, 1997, p. 15).

Abrucio (1997) destaca que, para atender a esses princípios, foram adotadas técnicas orçamentárias pautadas na administração empresarial. Os enfoques estavam inicialmente voltados para a avaliação do desempenho e controle orçamentário, tendo em vista a falta de recursos. Posteriormente, voltou-se para a avaliação do desempenho organizacional em larga escala com vistas a identificar a atuação governamental, o modo como estava sendo promovida a eficiência. Ao trazermos esse momento do gerencialismo e o compararmos à realidade brasileira, percebemos como as tomadas de decisões voltadas para a construção de uma cultura de metas por meio do IDEB possuem um teor dessa fase gerencial ao avaliar as instituições em larga escala, traçando metas a se alcançar e destinando recursos associados ao seu cumprimento.

A ênfase dessas nuances também pode ser assimilada às principais ações no *managerialism*, em que ganham enfoque a administração por objetivos e a descentralização administrativa. Na administração por objetivos, ou *Management by Objectives*, buscou-se traçar metas que as agências governamentais e os funcionários públicos deveriam alcançar. Dessa forma, as avaliações realizadas seriam pautadas na averiguação da consecução dos objetivos propostos, enquanto a descentralização administrativa funcionaria como uma forma de distribuir autonomia para as instâncias inferiores. Com isso, as agências deveriam alcançar determinados objetivos, o que se alinhava com a administração por objetivos e reforçava, conforme destaca Abrucio (1997), a simples desconcentração de poder, retirando a liberdade de inovação, visto que isso engessava o modelo de funcionamento/produção.

A grande questão que se colocava diante do gerencialismo puro versava sobre o enraizamento do modelo empresarial diante do serviço público. O *managerialism* não levava em conta que a gestão pública, diferentemente da privada, é envolta por aspectos característicos da equidade, e não de produtividade; de justiça, e não de lucro. Em meio a esse cenário, que serviu de pano de fundo para o estabelecimento de críticas, algumas transformações começaram

a ocorrer por volta da década de 1980, mobilizando um novo modelo de gerencialismo, o *consumerism*.

O modo de organização do gerencialismo puro encontrou resistência, pois estabeleceu um modelo tão fechado que chegou a ser comparado com os aspectos burocráticos. Como os avanços sociais exigiam alterações na forma administrativa, voltar aos moldes do *Whitehall* não era uma possibilidade. O melhor para o sistema de governança neoliberal foi a atualização das tecnologias políticas. Assim, essa segunda fase do gerencialismo desenha-se

[...] mais *centrada nas pessoas* e orientada para qualidade e *excelência*; aqui os programas de mudança de cultura procuram *deixar a força de trabalho livre* para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora (NEWMAN; CLACKER, 2012, p. 361, *grifos do autor*).

Nota-se que a principal característica do *consumerism* foi a flexibilização da gestão e a adoção de estratégias voltadas para o atendimento das expectativas dos “clientes”. A preocupação com a qualidade dos serviços prestados ganhou uma maior ênfase, sendo formada “[...] uma relação direta com o direcionamento da produção para os anseios dos consumidores” (ABRUCIO, 1997, p. 21). Essas modificações geraram alterações no que se refere à oferta do serviço público, visto que deixaram evidentes a forte associação e a defesa das medidas empresariais pautadas em princípios de eficiência e de padrões de qualidade.

Denota-se uma preocupação maior para responder às expectativas dos consumidores, um dos fatores questionados por alguns estudiosos. Assim como aponta Abrucio (1997), por mais que se deva considerar os avanços nas concepções ao compararmos o *managerialism* com o *consumerism*, a perspectiva de responder ao serviço público como atendimento a clientes e não a cidadãos, detentores de direitos e deveres, gerou algumas críticas, o que culminou na formação de um novo gerencialismo.

Com o nome de *Public Service Orientation* (PSO) – Orientação do Serviço Público, essa nova articulação gerencial buscava solucionar as lacunas que o *managerialism* e o *consumerism* apresentavam. Suas medidas se aproximavam da *accountability*, visto que ofereciam perspectivas para uma maior transparência e participação dos cidadãos, mantinham a defesa da descentralização, tornando a tomada de decisão mais próxima dos poderes locais, assim como exigindo prestação de contas dos recursos transferidos e a averiguação dos objetivos propostos por meio das avaliações.

No modelo gerencial puro, a descentralização era valorizada como meio de tornar mais eficazes as políticas públicas. Já no *consumerism*, o processo de descentralização era saudável na medida em que ele aproximava o centro de decisões dos serviços

públicos dos consumidores, pensados como indivíduos que têm o direito de escolher os equipamentos sociais que lhes oferecer melhor qualidade. O ponto que aqui distingue o PSO das outras correntes é o conceito de cidadão (ABRUCIO, 1997, p. 26).

Nessa terceira fase do gerencialismo, tem-se de forma ainda mais articulada a aproximação das tomadas de decisão com a participação social. Apesar de sutis, as características diferenciam um modelo gerencial de outro. Se a primeira fase voltou-se para a articulação da descentralização e do estabelecimento de metas; na segunda, temos uma preocupação com a opinião dos “clientes”; enquanto na terceira é realçado o poder local em suas bases de concentração do controle da qualidade e tomando como centralidade o “cidadão”, que deve participar da organização do serviço público.

Dessa forma, seriam desenvolvidas práticas voltadas a um viés democrático, considerando o avanço na perspectiva da *accountability* com a defesa da participação e da transparência. No entanto, vale questionar esse conceito de democracia estabelecido por autonomias relativas, fadado por vezes a apenas validar determinações impostas por instâncias superiores, isto é, em que os processos de descentralização ocorrem como uma desobrigação de funções, tornando o poder local pressionado a atender a objetivos pré-determinados, e em vista disto, a participação passa a ser apenas como forma de efetivação do que já foi deliberado e de avaliação dos serviços prestados, o que o torna, de certa forma, não tão diferente dos outros tipos de gerencialismo. A principal singularidade se encontra na terminologia utilizada, em que se usa “cidadão”, mas não propriamente no sentido em si da palavra. O cidadão aqui proposto partiria de uma visão de consumidor dos serviços públicos que deve apenas validar as deliberações prescritas, sem uma intervenção de fato que modificasse a perspectiva de intervenção. O problema, com isso, não é só de uma fase para a outra, mas está assentado na própria concepção gerencial.

Destarte, a modernização da administração se desenvolveu em meio a um enredo em que a implantação do gerencialismo era condição *sine qua non* para as sociedades acompanharem a movimentação de um mercado cada vez mais competitivo e que exigia dos governos formas de controle mais elevadas. Conforme destacam Newman e Clacker (2012, p. 361-362, *grifos do autor*), “o gerencialismo, então, atuou como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar *modernos*”. Tornou-se a peça principal no jogo do poder e de controle das condutas, soando as diretrizes do que foi se caracterizando na NGP.

Vale destacar que a NGP é comumente classificada como gerencialismo ou gestão gerencial, sendo por vezes utilizadas como sinônimos. Tal fator ocorre tendo em vista que ambos caminham por uma linha de similaridade. É necessário compreendermos, no entanto, que o gerencialismo se desenvolveu como uma teoria de gestão que, ao longo do tempo, passou por algumas alterações a fim de se adaptar às mudanças e exigências sociais (ABRUCIO, 1997). Embora a NGP também parta do princípio de superação da administração burocrática, ela é caracterizada como um programa de modernização e reforma do setor público voltado para aplicação das medidas empresariais e imposição de princípios de eficiência e eficácia (VERGER; NORMAND, 2015). Assim, segundo Dasso Junior (2014), a NGP se dá no plano macro da administração pública, tomando medidas caracterizadas como de teor “gerencial” provenientes do setor privado.

Essas concepções utilizam dispositivos de poder, controlando e regulando condutas na população educacional, estabelecendo um modelo de governança pautado no lucro, ou melhor, em resultados. Garcia (2017, p. 168) enfatiza que a NGP considera a educação “[...] uma mercadoria vendável como qualquer outra, sob o discurso da democratização do saber, se reafirma o saber poder que distingue as classes sociais tendo como base a ideologia da meritocracia”. Assim, disfarçada do pretexto de que todos possuem ou devem possuir as mesmas condições de acesso, a educação como mercadoria se configura como um produto mensurado por meio de dados estatísticos, em que o indivíduo que detém um maior capital poderá ter acesso ao melhor serviço, enquanto a grande massa ficará submetida à escolha de escolas que sejam acessíveis ao seu “poder de compra”, almejando a ascensão social por meio do desenvolvimento de habilidades exigidas pelo sistema capitalista.

Verger e Normand (2015) enfatizam que o regimento da NGP na educação se dá na: i) autonomia escolar; ii) prestação de contas; iii) gestão baseada em resultados; e iv) liberdade de escolha de escola. No que se refere à autonomia escolar, os autores destacam que é cedido para as escolas um maior poder de decisão. No entanto, ressaltam a ambiguidade desse princípio, visto que, por um lado, haveria uma descentralização dos poderes, e os diretores/gestores de escolas possuiriam mais responsabilidades frente à gestão escolar, comparando-os com os administradores das empresas privadas. E, por outro lado, as escolas possuiriam liberdade para tomar decisões que se aproximassem da realidade vivenciada e os docentes teriam o perfil de um profissional autônomo.

De acordo com essas duas perspectivas apontadas pelos autores, no que se refere à autonomia escolar, percebemos que, apesar de o segundo partir de uma perspectiva pedagógica, esse discurso tem em sua essência as bases da governamentalidade neoliberal. Isto porque parte

de um conformismo implantado no interior das escolas. Seja utilizando de forma aberta os princípios empresariais, cobrando resultados e posicionamentos dos gestores escolares, seja por meio de uma “autonomia” em que os sujeitos se sentem parte do processo e tomam decisões baseadas no contexto educacional. Nas duas formas, desenha-se um modelo de governança preocupado na docilização dos corpos, fabricando um sujeito que responde e garante a manutenção dos princípios mercadológicos.

Quanto à prestação de contas, esse princípio está associado ao da gestão baseada em resultados. Conforme Verger e Normand (2015), os gestores precisam demonstrar a aplicação dos recursos destinados para as unidades educativas, e esses recursos devem ser convertidos em bons índices nos dados educacionais. A gestão, dessa forma, passa a ser pautada por resultados e as avaliações tornam-se instrumentos fundamentais para as tomadas de decisão na escola, condicionando o clima organizacional das instituições a responderem eficientemente a um modelo padronizado de educação que ofereça resultados positivos nos testes.

Garcia (2017), ao questionar sobre a concepção de qualidade da educação calculada e divulgada pelo IDEB, discute que esse índice se situa dentro das medidas adotadas pela NGP, e por meio dele os gastos educacionais são direcionados para áreas de maior interesse. Nessa perspectiva, a gestão escolar direciona os investimentos para responder a uma demanda específica da escola, que geralmente é apontada pelos dados estatísticos como frágeis. Assim, consegue cumprir o papel de oferecer uma educação de qualidade mínima, baseada na focalização da aprendizagem de conteúdos que respondam à formação do trabalhador para a movimentação do mercado.

Sobre o último ponto que Verger e Normand (2015) ressaltam, o que se refere à liberdade de escolha da instituição escolar, essa vertente está relacionada à autonomia e à liberdade que os pais terão para escolher onde matricular seus filhos, analisando as melhores escolas com resultados no sistema, a infraestrutura e a formação dos profissionais. Os dados educacionais serão basilares na tomada dessas decisões, revelando as unidades que possuem uma melhor oferta da educação, tomando como parâmetro o posicionamento nos *rankings*. Um fato a se questionar é que quem detém um maior poder econômico poderá se deslocar de uma região para outra à procura da “melhor escola”, enquanto as classes mais baixas terão como única opção as instituições mais próximas de suas localidades, que nem sempre serão as melhores dentro do princípio mercadológico,

Conforme acentuam Verger e Normand (2015), a adoção da NPG na educação não seguiu uma linearidade, pois cada região possuiu suas características e tomou uma intensidade específica de acordo com os princípios vigentes do sistema local. Em determinados lugares, as

escolas tiveram maior poder de decisão, abrindo mais espaço para a autonomia; enquanto em outros, a prestação de contas estaria associada ao fato de quem seria o responsável e responsabilizado pelos resultados de avaliações.

Ainda segundo Verger e Normand (2015, p. 615), a *“La NGP ha combinado las tecnologías del taylorismo y la burocracia con nuevas tecnologías gerenciales, y con ello ha generado un resultado aparentemente contradictorio”*²⁹. Os autores acentuam essa contradição enfatizando que, por um lado, temos diretrizes fechadas, impostas às gestões das escolas para serem cumpridas com fins a atingir determinadas metas e resultados educacionais; por outro, exige-se que essa gestão seja flexível, democrática e oferte poder de vez e voz a todos os sujeitos. É um trabalho de conformismo, em que são passadas ordens a se cumprir, e como amenização e domesticação dos atores educacionais, impõe-se uma liberdade/autonomia de decidir como atingir-se-ão tais diretrizes, o que é característica do governo da conduta docente, mesmo com os espaços do dispositivo jurídico legal permitindo a participação, os dispositivos de controle constroem subjetividades que não cultuam essa participação, quer seja por falta de tempo de fazê-lo, quer seja pela descrença no processo.

Portanto, essas transformações reformularam a perspectiva de funcionamento do serviço público e provocaram mudanças diretas nas instituições educacionais. Assim como todos os meios sociais tornaram-se submissos à nova arte de governar, na escola não foi diferente. Além de ela passar a ser condicionada às leis do mercado e da competitividade, foi considerada pelos reformadores como a responsável por promover as condições de articulação que impulsionasse o progresso econômico. De acordo com Garcia (2017), a educação seria o elemento-chave para o crescimento econômico de uma nação, partindo da perspectiva do desenvolvimento individual.

Não obstante, alguns autores acentuam a discussão referenciando que o processo de modernização pode ser classificado como uma “Reforma empresarial da educação”, como destaca Freitas (2018). Discutiremos um pouco mais sobre isso adiante. No momento, enfatizamos que o uso de tal terminologia permite evidenciar essa retirada do Estado da administração pública e a incorporação das concepções empresariais. Ainda de acordo com o autor, não seria meramente a utilização da lógica do setor privado dentro do serviço educacional, mas a própria privatização da educação.

Com base no pensamento foucaultiano e tomando a escola enquanto uma das instituições disciplinares da modernidade, não poderia ser diferente a perspectiva de transpassar

²⁹ Pode ser traduzido como: A NGP combinou as tecnologias do taylorismo e da burocracia com as novas tecnologias gerenciais, e com isso gerou um resultado aparentemente contraditório.

os valores econômicos para o âmbito escolar, tendo em vista que as concepções de mercado romperam com as barreiras que o limitavam a determinado setor e tornou-se o eixo central das decisões. Apesar das lutas e resistência em torno dessa regulação do mercado, a escola pode ser considerada como objeto de atuação e de manutenção da sociedade moderna pautada em princípios concorrenciais.

Dessa forma, após algumas considerações sobre o desenvolvimento do neoliberalismo e a articulação de medidas gerenciais que alteraram a perspectiva de visão do serviço público, e adotando medidas características do setor privado com vistas a alcançar níveis de eficiência e eficácia, na próxima seção discutiremos como se constituiu no Brasil a formação de um discurso de averiguação da educação por meio dos resultados do IDEB.

3.4 Contexto das políticas de avaliação externa no Brasil: a centralidade do IDEB

É curioso perceber os passos que desenham o percurso das políticas de avaliação externa educacional em território brasileiro até a constituição de um índice nacional. Vale destacar que não estamos aqui na busca de uma origem, mas na demarcação de alguns desses acontecimentos tidos como elementares, ou melhor, das práticas sociais que se formaram ao longo do tempo, constituindo as redes discursivas que hoje vemos edificadas em nosso meio. Dessa forma, buscaremos, neste tópico, discutir sobre o movimento de articulação para a criação do IDEB e de como esse índice tem se situado nas políticas de avaliação no Brasil.

A prática de avaliar não é uma iniciativa recente. Ela está em nosso caminho desde o começo da história educacional brasileira. Quando nos remetemos à avaliação, precisamos destacar o amplo campo discursivo que essa temática envolve, pois não existe apenas um modelo avaliativo. As publicações científicas no campo educacional demonstram a ampla discussão em torno dessa problemática, fato que ao realizarmos o estado do conhecimento, diversos trabalhos tangenciavam nosso objeto de estudo tratando sobre as políticas de avaliação. Assim, percorremos este caminho, pois existiram “acontecimentos” que possibilitaram o aparecimento da discursividade do IDEB.

Conforme realça Gatti (2009), desde a década de 1930 já se discutia a necessidade de mecanismos de avaliação que conseguissem captar um diagnóstico do sistema nacional, porém, é somente a partir da década de 1960 que surgem iniciativas mais concretas, mesmo ainda não sendo prioridade entre as políticas públicas. O ímpeto em torno dos procedimentos de averiguação da educação básica teve como principal motivação a realização dos vestibulares,

que acabaram por demarcar a lacuna presente em nosso ensino, evidenciando déficits de aprendizagem.

Na década de 1960 foi criado o Censo Escolar (outro pilar que veio a ser constituinte do IDEB), que buscou fazer um levantamento para a elaboração do plano decenal³⁰, abordando alguns elementos de acordo com a publicação da recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. No entanto, as avaliações eram realizadas esporadicamente, não possuíam até então uma organização sistemática.

No entanto, antes de avançarmos no percurso histórico das políticas, gostaríamos de voltar até 1930 e apontar a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que permitiu um direcionamento na formulação das políticas educacionais, mobilizando a comunidade escolar para necessidade de pessoas especializadas para realizar um maior acompanhamento estatístico do país. Diante da demanda, no ano de 1937 é criado o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que também alterou a organização do ministério, passando a se chamar apenas Ministério da Educação e Saúde.

O INEP teve sua primeira atuação no ano de 1938, quando foi regulamentado por meio do Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, oficializando a estrutura da instituição e das formas de organização. Em 1939, é lançado o primeiro boletim de estudos educacionais pelo INEP, cujos dados foram coletados no período de 1932 a 1936, sendo publicados sob o nome de “Ensino Brasil”. Os resultados revelaram os altos índices de analfabetismo no país, registrando mais de 70% da população sem o domínio da leitura e da escrita (INEP, 2022a).

Apesar de terem sido dados pequenos passos referentes a um levantamento estatístico da educação, acentuamos que a preocupação com a qualidade do ensino em si é uma discussão que chega tardiamente aos sistemas educacionais, isto porque, assim como acentua Ghiraldelli Junior (2001, p. 15), as ideias pedagógicas desenvolvidas no período da Primeira República centravam-se em torno de dois movimentos: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.

³⁰ O plano decenal é uma política pública educacional que tem por objetivo, estabelecer metas de curto, médio e longo prazo ao longo de 10 anos, propondo intervenções com base nas necessidades que emanam da realidade.

De acordo com o autor supracitado, o entusiasmo marca a fase de transição entre o Império e a República, enquanto o otimismo ganha evidência a partir dos anos de 1930. Dessa forma, inicialmente, temos uma atenção maior centrada na ampliação das redes de escolas. Sabendo-se que a educação tem suas bases na tríade “acesso”, “permanência” e “qualidade”, o momento supracitado é evidenciado na História brasileira como um período de movimentação em busca de aumentar o eixo referente ao “acesso”.

Cabe destacar que, quando nos referimos à qualidade, compreendemos que ela é a consequência de diversos fatores que se relacionam dentro e fora da sala de aula e da escola como um todo. Além disso, enfatizamos que o acesso e a permanência são atributos de uma educação de qualidade. No entanto, na História da educação brasileira, vemos que esses eixos receberam mais enfoques em épocas específicas conforme as necessidades que a sociedade expressava.

Nessa fase da Primeira República, o país estava tentando conciliar seus projetos e se adequar às transformações exigidas pela expansão da industrialização, movimento que teve como consequência a migração em massa de pessoas que saíam do campo para as cidades em busca de emprego. Tal deslocamento veio a afetar todo o planejamento urbano. E no âmbito dessas transformações, a expansão da escola é apontada como uma das soluções para os problemas enfrentados pelo país (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001).

No entanto, mesmo com esse entusiasmo, “não havia uma rede de escolas públicas respeitável, e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 27). A elite se aproveitava do sistema público para substanciar seus anseios e realizações, utilizando o Estado para promover uma rede que sustentasse a educação de seus filhos. O objetivo era a expansão das escolas para as massas, mas como os grupos privilegiados determinavam as direções da educação, vimos estabelecer um sistema de classes.

Araújo e Fernandes (2009) acentuam que a organização desse período tinha por base uma racionalidade administrativa, buscando controlar os gastos orçamentários. Em contrapartida, a necessidade de mão de obra qualificada mobiliza o sistema a ampliar a rede de ensino. As dificuldades para essa ampliação, de acordo com Ghiraldelli Junior (2001), é que, devido à racionalidade administrativa, os Estados ficariam responsáveis pelo pagamento dos salários dos professores, mas não ofereceriam subsídios para a construção dos prédios escolares. Essa incumbência estaria no âmbito dos municípios, que não possuíam receitas orçamentárias suficientes.

A grande questão é que o mercado exigia e tinha pressa por mão de obra qualificada, mas a sociedade estava em falta e com os recursos limitados. Assim, ocorre um aumento no número de escolas com a expansão para diversos setores da sociedade. Contudo, conforme destaca Araújo e Fernandes (2009), os prédios deixavam a desejar, pois os materiais eram de baixa qualidade (quando se tinha materiais), sem contar a desvalorização dos docentes, um verdadeiro descaso com a educação que chegava para as massas.

Nesse ínterim, mesmo o enfoque sendo a expansão das escolas e o direito à educação tendo tomado diferentes perspectivas, em que ora havia uma maior abertura para as massas, ora havia uma restrição, as Constituições promulgadas em 1934, 1937 e 1946 atravessavam as concepções da elite dominante e apresentavam mudanças particulares. Denota-se nesse percurso que alguns pilotos de avaliação começaram a ser realizados em regiões específicas do país, mobilizações essas que serviriam de base para a constituição do futuro Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Com relação à materialização das estatísticas oficiais, demarcamos que em 1964 é realizado o primeiro Censo Escolar com o intuito de impulsionar a reconstrução da educação brasileira por meio da expansão de escolas de primeiro grau.

Em 1966, a Fundação Getúlio Vargas criou o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP). Gatti (2002) realça que foram realizados estudos e a organização de avaliações para o ensino médio, além de levantar evidências quanto às características socioeconômicas dos alunos. O CETPP contou com a ajuda de equipes estrangeiras para ministrar formações com estratégias para elaboração das provas, o que demarca a influência e o movimento de averiguação que ganhava mais espaço internacionalmente e começava a intervir de maneira direta nas políticas públicas.

Contudo, é característica a descontinuidade da prática avaliativa. Por mais que algumas iniciativas surgissem, elas não encontravam uma base para solidificar um sistema de rendimento escolar. A marca do Regime Militar pelo qual o país passou de 1964 a 1985 tornou o cenário ainda mais complicado para que as avaliações ganhassem uma maior notoriedade. Mesmo com os ares democráticos em meados da década de 1980 que marcavam o fim da ditadura civil militar, o medo do tecnicismo continuava assolando as discussões e embasou as decisões tomadas, dificultando a adoção de um modelo para diagnóstico da educação.

No ano de 1982, o INEP se torna o responsável por articular as estatísticas educacionais, porém, conforme aponta Werle (2011), as primeiras mobilizações de averiguação da educação partem por meio de testes pilotos realizados pelo próprio MEC. Chamado inicialmente de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, a primeira amostra foi

realizada nos Estados Paraná e Rio Grande do Norte, em 1988, com o objetivo de testar os instrumentos. Entretanto, devido à falta de recursos, o primeiro ciclo do SAEP só veio a ser aplicado em 1990.

A iniciativa contou com o apoio do Banco Mundial, que tinha interesse em analisar os impactos de projetos que estavam sendo desenvolvidos em território brasileiro. A competitividade do mercado demarcava os rumos que o país tomava em suas políticas públicas. O Brasil estava aquém nos índices educacionais internacionais se comparado com os demais países, e isso precisava ser revertido. De acordo com Gatti (2002), a participação no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, em 1990, revelou o déficit no nosso sistema. Mesmo sendo realizado apenas com os alunos de 13 anos de idade de duas capitais brasileiras (Fortaleza e São Paulo) os quais estavam frequentando regularmente a escola e não tinham distorção idade-série, ainda assim, dos 27 países que participaram da testagem, o Brasil ficou na penúltima colocação.

Gatti (2002, p. 24) destaca que nesse momento discutia-se sobre “[...] o fracasso escolar brutal que se constatava pelas estatísticas e estudos no interior das escolas. Uma das questões levantadas é que não se possuíam dados sobre o rendimento escolar dos alunos quanto aos sistemas e fatores a ele associados”. Promove-se, assim, uma mobilização de pesquisadores na área da educação inconformados com os baixos resultados das avaliações de rendimento escolar, associados ao levantamento de informações sobre as escolas.

O ensejo era articular no texto da nova constituição mecanismos mais fortes e estruturados no que se refere à medição e análise dos resultados. Diante dessa perspectiva, mesmo considerando a desigualdade social provocada pelo contexto de migração do campo para regiões periféricas das cidades (que se tornou um fator de influência do afastamento de muitas crianças do processo de ensino sistematizado), a expansão das escolas garantiu a inclusão de muitos estudantes nas instituições educacionais.

O primeiro Plano Decenal no Brasil, de 1993 a 2003, estabeleceu metas com base a cumprir as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, sendo esse evento promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que culminou na formulação da “Declaração Mundial Todos pela Educação: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. O objetivo era mobilizar esforços para oferecer condições de aprendizagem para crianças, jovens e adultos a fim de que eles tivessem condições dignas de vida.

De acordo com esse primeiro plano decenal, tomando como referência o início da década de 1960, os dados demarcam que das crianças e adolescentes entre sete e 14 anos de idade, “[...] apenas 45% dessa população frequentava escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9%” (BRASIL, 1993, p. 13). Tal aumento de 45% para 80% e 86,9% está vinculado tanto à ampliação no número de escolas quanto a políticas de incentivo para o acesso e permanência.

Mesmo com as medidas antidemocráticas no período do regime militar, a necessidade de estender o tempo de escolarização como premissa para a viabilização do progresso econômico torna obrigatório o ensino do 1º grau (correspondente ao primário e ao ginásio), promulgado na LDB de 1971, Lei nº 5.692. Essa decisão de ampliar a obrigatoriedade do ensino é um dos fatores condicionantes para a redução gradual da população fora da escola.

Cabe lembrar que, como o crescimento das instituições ocorreu de forma desestruturada, não podemos dizer que foi estabelecida a permanência nem a qualidade e, se considerarmos de modo específico, nem o acesso. Expandir sem oferecer condições mínimas para o funcionamento é eximir o direito das crianças, jovens e adolescentes. Nesse período, em 1930, iniciou-se o aumento no número de escolas, até a década de 1960/1970, cujos dados demonstram o alto número de analfabetismo e de crianças e jovens fora da escola. Com isso, a preocupação estava concentrada em proporcionar o acesso à escola e, logo após, vemos algumas mobilizações para incentivo da permanência. Somente tardiamente a qualidade torna-se pauta de discussão.

Nossa atual Constituição Federal Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, garante por meio do art. 205 a oferta da educação para todos, indistintamente, e no art. 206, inciso VII, ressalta que o ensino ministrado, deve ser de qualidade (BRASIL, 1988). Destarte, a década que se inicia, a de 1990, é um marco na História brasileira, pois se constituem claramente medidas com vistas a melhorar a qualidade educacional. O discurso da Constituição Federal apresenta enunciados embasados em uma concepção de qualidade social que busca a emancipação dos sujeitos.

Entretanto, além da abertura política que o país atravessava com o entusiasmo dos ares democráticos, em um contexto mundial as práticas discursivas emergem da lógica produtivista e da necessidade de instaurar e favorecer a concorrência em todos os âmbitos sociais. Dessa forma, o discurso expresso na Constituição Federal ganha uma materialidade, obedecendo à formação discursiva do sistema neoliberal, que se instala nas tomadas de decisões dos governos e vê nas avaliações uma forma de controlar as decisões e monitorar não apenas o nível de aprendizagem dos alunos, mas também todo o contexto educacional, já que um de seus

enunciados primordiais expressa a educação como a alavanca impulsionadora do progresso econômico.

Concomitantemente, a organização do primeiro ciclo do SAEP se desenvolveu de forma descentralizada, em 1990. De acordo com Werle (2011), os Estados e municípios foram responsáveis pela sua aplicação, selecionando professores e técnicos para a formulação e análise dos resultados. A prova foi realizada nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental, em caráter amostral das escolas públicas, e tomando por base os currículos estaduais de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Em 1993, é realizado o segundo ciclo do então SAEP. A abordagem obedeceu aos mesmos critérios adotados anteriormente com teor participativo, vindo a qualidade de forma mais ampla.

Segundo Werle (2011), em 1992 o INEP se torna o responsável pela aplicação das avaliações externas, e em 1997 esse órgão ganha o caráter de autarquia federal, o que lhe dá possibilidade para que tenha mais liberdade e autonomia na realização das testagens. Nesse mesmo ano foram aplicadas provas e questionários a estudantes do Ensino Fundamental. Essa foi a primeira edição do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), realizado com o objetivo de promover uma análise do desempenho de alunos da América Latina e do Caribe e verificar a qualidade da educação na região. Até hoje, o Brasil participa dessa avaliação, tendo como operacionalizador o INEP.

Assim, o movimento, que já vinha ganhando força internacionalmente, firma-se no Brasil, partindo, conforme destaca Martins (2016, p. 12), para um novo modo de regulação do Estado, “[...] a partir de um processo de descentralização, desenhado em três dimensões: descentralização entre os diferentes órgãos de governo (municipalização), para escola (autonomia escolar) e para o mercado (responsabilidade social)”. Tais perspectivas culminaram no aperfeiçoamento e na articulação do sistema de avaliação nacional. Com o apoio do BM, o discurso de aferição da educação é reforçado, e por meio da oferta de financiamentos, esse organismo internacional firma laços que estreitam a relação do país com as determinações por ele impostas, tais como as medidas de racionalização administrativa e de descentralização das tomadas de decisões.

Mobilizados pelo apoio dos organismos internacionais, por meio da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), foram regulamentadas algumas mudanças no que diz respeito à estruturação das avaliações externas, partindo da alteração de sua nomenclatura, de SAEP passando a se chamar SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), assim como a conhecemos atualmente, até sua reorganização com a adoção de novas metodologias, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa metodologia trouxe a

possibilidade de analisar resultados anteriores e comparar os avanços e retrocessos. Dessa forma, cumprir-se-ia com o intuito de oferecer um relatório estatístico, e com os dados, direcionar as políticas educacionais, auxiliando nas tomadas de decisões e mapeando o desempenho de alunos em todo o território nacional.

Werle (2011, p. 775) enfatiza que essa reconfiguração perpassa “[...] na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas”. Os Estados sentiram falta de um mecanismo que pudesse, de fato, monitorar o avanço individual dos alunos e escolas. O SAEB cumpre com o papel de acompanhar a educação em um nível macro por meio da realização das provas e dos questionários contextuais, mas não conseguiu corresponder aos anseios particulares de cada ente da federação com as informações ofertadas. Além disso, considerando que ele funciona como um dispositivo disciplinador ao perscrutar informações diretas com os sujeitos e traçando uma linha de vigilância constante, os Estados e municípios sentiram-se pressionados e, de certa maneira, obrigados a buscar meios de melhorar os resultados.

Denota-se, dessa forma, o surgimento de iniciativas próprias. Bonamino e Souza (2012) retratam o cenário evidenciando a criação do Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), no Estado de Minas Gerais, em 1991, e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), no Ceará, em 1992. Conforme as autoras, o número de participantes vem aumentando. Em 2007, mais da metade dos Estados da federação já possuíam seus próprios sistemas como forma de obter informações panópticas de todas as escolas da região.

Tal prática reforça o caráter normativo e disciplinador que se articula em torno das avaliações, demarcado pela centralização da União, que vem disfarçada por um discurso contrário, atenuando em si um perfil descentralizador e democratizador, trazido por meio dos ares da nova Constituição Federal de 1988. É o que Martins (2016) e Garcia (2017) destacam como um Estado-mínimo, porém, forte, que solidifica seu poder de controle, estabelecendo a governabilidade precisa para o funcionamento. Dardot e Laval (2016) também destacam tal aspecto, acentuando a condução nas condutas dos homens, com um governo em que relações de poder são ao mesmo tempo visíveis e invisíveis, pois para Foucault (2014a) essa é a forma mais eficaz de exercício do poder, quando os sujeitos são investidos, incorporam e se amparam nessas relações.

Assim, com o recém-reestruturado SAEB, tanto as escolas públicas quanto as privadas passaram a fazer parte da análise panóptica do quadro estatístico, obedecendo a um caráter

amostral e tendo o público-alvo nas séries finais de cada ciclo: 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Mesmo considerando a expansão nas séries avaliadas, esses dados são limitados para termos uma ampla visão da situação escolar. Eles cumprem o papel de oferecer um levantamento estatístico? Sim! Mas é frágil para ser considerado em sua totalidade sem tomar por base outros elementos constituidores da educação, pois são características de um poder disciplinar que utiliza o exame para avaliar, classificar e punir, o qual Foucault (2014a) destaca como um princípio que põe o sujeito em um jogo de visibilidade obrigatória.

Desde então esse sistema tem assumido o monitoramento do desenvolvimento da educação em território brasileiro, sendo gerenciado e coordenado pelo INEP³¹. Desse modo, algumas mudanças são destacadas ao longo dos anos como forma de aprimorar o seu funcionamento. No ano de 1997, por mais que tenha seguido a mesma estrutura das provas aplicadas em 1995, um diferencial deve ser mencionado: a inclusão da escala de proficiência (INEP, 2022b). Tal perspectiva buscou estabelecer um padrão com linhas de desenvolvimento estudantil, sendo possível transpor os resultados dos diagnósticos em medidas de desempenho. Isso tornou-se viável devido à novidade na elaboração dos itens, que passou a ser embasada em matrizes de referência (elaboradas com base nos currículos nacionais, estaduais e municipais) e não mais apenas nos currículos estaduais.

Em 1999, além de avaliar os conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química, Biologia e História), a novidade foi a inclusão da matriz de Geografia (INEP, 2022b). Tal perspectiva, no entanto, não perdurou por muito tempo. Em 2001, assim como acentua o documento “SAEB 2001: novas perspectivas”, com a criação e disseminação das Diretrizes Curriculares pelo país, associado à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) “[...] e a necessidade de se adaptar às exigências que a dinâmica de um mundo em permanentes mudanças [...] procedeu-se à atualização das Matrizes de Referência do Saeb” (BRASIL, 2002, p. 15). O enfoque agora estava centralizado na apreensão dos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, foram realizados estudos e pesquisas a fim de determinar os descritores que embasariam as matrizes de referência.

Uma modificação relevante ocorreu no ano de 2005, quando, por meio da Portaria MEC nº 931, de 21 de março, tivemos a criação e institucionalização da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC),

³¹ Como forma de homenagear o ex-diretor Anísio Teixeira, o Senado aprovou em 2001 a renomeação da autarquia federal, que passou se a chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

conhecida como Prova Brasil. Esses dois instrumentos passaram a compor a rede do SAEB e, conforme estabelecido no Art. 3, “o planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB” (BRASIL, 2005). Cada uma dessas avaliações é voltada para uma área específica, enquanto o ANEB permaneceria realizando a aferição da educação básica conforme era realizado pelo Saeb, a ANRESC (Prova Brasil) seria voltada para a avaliação das escolas públicas.

Diferentemente da ANEB, a Prova Brasil foi aplicada em caráter censitário, conforme determinado por meio da Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005, Art. 2. Os critérios para que as escolas participassem da averiguação eram a localização na zona urbana, possuindo pelo menos 30 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª e 8ª série para o Ensino Fundamental regular de 8 anos, ou nos 5º e 9º anos para as escolas que já estivessem organizadas no regime de 9 anos para o Ensino Fundamental). Os resultados seriam divulgados pela média geral da escola e o percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência.

Até aqui, essas foram as principais movimentações que constituíram os levantamentos estatísticos educacionais brasileiros, tendo como centralidade as avaliações de desempenho e os questionários contextuais realizados pelo SAEB e também o acompanhamento por meio do Censo Escolar. Contudo, esses dados eram compreendidos de forma isolada. Vale destacar o espaço dado às avaliações estaduais e também municipais. Como consequência desse sistema de averiguação, passa-se a exigir uma maior transparência dos entes federados e a responsabilização por resultados, que chegam generalizados às instituições escolares, isto é, sem reconhecer a individualidade e deixando de promover um acompanhamento do desempenho do aluno. Assim, os entes federados iniciam suas avaliações próprias a fim de obter uma supervisão das redes escolares, conseguindo estabelecer parâmetros para melhorar o desenvolvimento individual dos estudantes.

Em um contexto mundial e também nacional, as exigências pela promoção de um ensino de qualidade desde a década de 1990 têm tomado as atenções das agendas políticas. Grupos de empresários cada vez mais atuantes passam a intervir de forma contundente nas tomadas de decisões dos governos. A influência dos organismos internacionais, como a UNESCO e o BM, assim como o grupo “Movimento Todos pela Educação”, demarca o surgimento de uma nova era, um marco regulatório no sistema brasileiro e nas políticas educacionais. Esses agentes têm a educação como a chave de acesso para a promoção do desenvolvimento internacional de um país, e para isso, faz-se necessário que o ensino seja promovido com uma qualidade expressa por meio de resultados de testes de desempenho.

Martins (2016) traça uma linha demarcando as alianças realizadas pelos empresários na formação de um grupo que se mostrava preocupado e organizado na promoção da educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros. A autora acompanhou os passos articulados e a interferência realizada nas políticas brasileiras. Saviani (2007) também destaca como essa parcela da sociedade estabeleceu uma interlocução com o grupo do Partido dos Trabalhadores (PT), que chegava ao poder federal, tanto que o Plano de Metas Compromisso firmado entre os entes federados em 2007 carregou o nome do movimento: Todos pela Educação (TPE)³², o qual Saviani (2007) denomina de carro-chefe do PDE.

Conforme acentua Martins (2016), o TPE buscava consolidar uma mensuração dos resultados educacionais como forma de obter vigilância nos serviços ofertados pelo Estado e promover uma responsabilidade partilhada dos números alcançados. Defendia-se que sem a existência de um instrumento para controle da performance educacional das escolas não se teria como analisar os avanços do ensino e traçar um planejamento direcionado. Para o grupo TPE, a qualidade se resumia aos resultados obtidos pelas escolas.

Por meio da divulgação desses resultados, a sociedade, e em específico os pais, deveria adotar uma postura de cobrar das escolas e dos gestores a qualidade da educação. Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 238) destacam que “[...] os pais são corresponsáveis pela educação e que a culpa pelo fracasso deve ser compartilhada pela família e pela escola”. Na visão do TPE, seria preciso uma postura das famílias com relação à cobrança e à exigência de resultados. Assim como os pais das escolas privadas, os das escolas públicas deveriam ser mais presentes e participarem ativamente na construção dessa nova visão da educação.

A formação das práticas discursivas propostas pelo TPE “[...] é vital para que estabeleçam a hegemonia das suas concepções e também para viabilizar a ‘construção’ de um mercado educacional inicial, onde não exista” (FREITAS, 2018, p. 43). O empresariado conseguiu se impor e determinar as reformas que se almejava na educação brasileira. A materialização de seus discursos se estabelece nessa fase por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O TPE realizou algumas reuniões e entrevistas, o que deu forma ao Pacto Nacional pela Educação, inicialmente conhecido como “10 causas e 26 compromissos”. No texto do documento, desenhava-se um acordo em prol da educação que seria proposto pela União,

³² Martins (2016) destaca esse fato utilizando uma fala de Luís Norberto Paschoal, presidente da DPaschoal e sócio fundador do TPE, em que ele destaca o alinhamento das medidas tomadas pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e as metas do TPE, ressaltando que até o nome do grupo tiveram que alterar, já que o plano foi publicado com a mesma denominação.

Estados, municípios, empresas e toda a sociedade. Foram convidados para integrar o movimento do TPE o então ministro da Educação, Fernando Haddad, o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, e a secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar. O seu objetivo era estabelecer uma aliança do grupo com as ações do governo. Martins (2016, p. 13) destaca que

A forma de atuação desses grupos baseia-se no princípio do direito à educação de qualidade, reforçando preceitos constitucionais, resgatando e ressignificando bandeiras de lutas políticas da década de 1980, incorporando novas pautas na agenda educacional, e, ao mesmo tempo, buscando a reorganização da educação pública.

É justamente considerando essa reorganização da educação pública e a incorporação das pautas defendidas pelo TPE que o Governo Federal lança o PDE, composto por um conjunto de programas a fim de alcançar as metas propostas para a década no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Como forma de consolidar o PDE, é publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que trata do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. No referido decreto, no art. 3º, é realçado que “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP [...]” (BRASIL, 2007). Dessa forma, o IDEB é criado e passa a ser utilizado como parâmetro para determinar a qualidade da educação.

Esse índice nacional surge como uma política de governança em meio aos emaranhados das políticas avaliativas e aos interesses que emergiam da sociedade. É necessário evidenciar o protagonismo com a utilização dos resultados de desempenho e de fluxo escolar. A partir de 2007, as avaliações externas realizadas pelo SAEB passaram a ser utilizadas juntamente com os dados apurados pelo Censo Escolar para execução de um cálculo, um levantamento nacional apontando o desenvolvimento/qualidade da educação.

Com o PDE, temos uma alteração em toda a perspectiva avaliativa, pois o IDEB passa a ser o direcionador das políticas educacionais ao utilizar os resultados da Prova Brasil e os dados do Censo Escolar. Conforme ressaltam as orientações do Ministério da Educação, “o PDE [...] estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social” (BRASIL, 2007, p. 19). Assim como destaca Martins (2016, p. 98), vemos a mobilização de “[...] uma política de metas e indicadores de qualidade como condição para o repasse de recursos a estados e municípios”. Ou seja, com os resultados do IDEB foi possível identificar pontos de intervenção que necessitasse de uma maior atenção.

A assim, o MEC conseguiria direcionar os recursos através de repasses para casos mais específicos e os Estados e municípios possuíam subsídios para se articularem regionalmente.

Das 30 ações integrantes do PDE, 17 foram direcionadas à educação básica, dentre as quais, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Tal ação garantiu uma subvinculação de receitas não apenas para o Ensino Fundamental, como era proposto pelo FUNDEF, mas também para toda a educação básica por meio do FUNDEB.

Com isso, foi dada a garantia para que os recursos fossem de fato aplicados para o pleno funcionamento do ensino, haja vista a criação dos fundos contábeis em cada Estado e no Distrito Federal, sendo destinadas automaticamente as verbas conforme o número de alunos matriculados. Outra melhoria foi a criação do piso do magistério, que estipulou elevar gradativamente o salário dos profissionais da educação, garantindo a fixação de um valor mínimo para a carreira inicial docente.

De acordo com Saviani (2007), foram previstas três ações específicas para o Ensino Fundamental: a avaliação dos alunos de 6 a 8 anos de idade, por meio da Provinha Brasil, com o objetivo de averiguar a alfabetização; o incentivo à leitura, com a realização da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, e a criação do “Gosto de ler”; e, um acréscimo de 50% no valor destinado ao Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), como forma de incentivo às instituições que alcançassem as metas estabelecidas pelo IDEB.

Destarte, “[...] o IDEB expressa certo ideal de qualidade da educação que coincide com o defendido pelo TPE, na medida em que contribui para o controle das escolas, estimula a meritocracia e a consolidação de uma cultura de metas” (MARTINS, 2016, p. 99). Isso porque para apontar a qualidade da educação, utiliza a associação de: i) resultados de testes padronizados (realizados pelo SAEB) e ii) taxas de fluxo escolar. Podemos considerar como um avanço a criação desse indicador sintético de não ponderar os elementos isolados, mas realizar um cálculo entre fatores que até então não tinham sido associados.

No entanto, vemos constituídos nele também os três pilares da *accountability* destacados por Afonso (2009): “A avaliação, a responsabilização e a prestação de contas”. A articulação da cultura de metas e a vinculação de recursos atrelados ao alcance dessas metas organiza uma perfeita harmonia entre os pilares da *accountability*. É um índice que chega às políticas brasileiras como o resultado da clara interferência empresarial nas tomadas de decisões do Governo, funcionando como uma máquina do poder relacionado a um controle panóptico.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que o IDEB é um “procedimento disciplinar”, é também “biopolítico”, ou seja, possui marcas de técnicas de gestão que estão presentes na sociedade atual e atuam na formação dos sujeitos, construindo e regrido condutas. Segundo Dametto (2017, p. 87), podemos considerar como

Características disciplinares, ao abordar a cada sujeito individualmente, extraindo-lhe uma informação por meio do exame, técnica bastante familiar as escolas modernas, bem como gerando a possibilidade de um controle panóptico sobre toda uma rede de ensino. E características biopolíticas, ao tratar estatisticamente a totalidade desses dados, gerando um campo de saber que viabiliza a projeção de metas e intervenções amplas que se vinculam a projetos estatais maiores.

Desse modo, esse índice permite estabelecer um controle da população tanto de forma individual, ao determinar metas a se alcançar em cada instituição de ensino através das avaliações realizadas pelo SAEB e do levantamento do Censo Escolar e determinar recursos para quem atingir tais metas, quanto coletiva, ao propor um projeto de nação para o país que se articula com objetivos internacionais, como o de melhorar a posição do Brasil no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e acelerar o desenvolvimento econômico.

Fernandes (2007), então presidente do INEP no contexto de lançamento do IDEB, propõe uma fórmula para a realização do cálculo, calculada da seguinte maneira: $IDEB_j = N_j P_j$. Em que o j corresponde a uma instituição qualquer; o $IDEB_j$, a nota alcançada pela instituição; o N_j a proficiência obtida pelos alunos nas avaliações realizadas pelo SAEB; e o P_j , a taxa média de aprovação da instituição realizada pelo censo escolar.

Desse modo, o cálculo baseia-se no produto dos dois componentes (desempenho x rendimento), que resultará em um número entre 0 e 10. Mesmo com as alterações que já tivemos no SAEB, no censo escolar e nas políticas voltadas para o contexto educacional, como a publicação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da aprovação da lei que torna o FUNDEB um fundo permanente, a forma de obter os resultados permanece a mesma.

Conforme destacamos, o SAEB passou por algumas modificações, a saber: i) em 2011 é feita a seleção do público-alvo que participaria da edição com base no Censo Escolar; ii) em 2013 foi criada e incorporada ao sistema a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), com o objetivo de verificar se todas as crianças até 8 anos de idade cumpriram com o ciclo de alfabetização em português e matemática, meta estipulada pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PAIC); iii) em 2015 é criada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas para publicação dos itens com comentários de especialistas, auxiliar professores,

gestores e supervisores; e, iv) em 2019, as mudanças visam a atender às reformas estabelecidas pela BNCC. Uma primeira alteração é que todas as avaliações passam a responder unicamente pela denominação SAEB, deixando de existir as nomenclaturas ANEB, ANRESC e ANA.

Para atender ao novo ciclo de alfabetização proposto pela BNCC, a avaliação dessa etapa passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, em caráter amostral. Além disso, destaca-se a novidade da realização do teste em Ciências Humanas e Ciências da Natureza para uma amostra de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. A aplicação desse teste é feita de forma censitária para as escolas públicas e amostral para as particulares de zona rural ou urbana que possuam pelo menos 10 ou mais estudantes matriculados nas turmas de 5º ano e de 9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª séries do Ensino Médio (tradicional e integrado). A aplicação dos exames do SAEB ocorre em um ano, e no posterior é realizada a publicação do IDEB. Dessa forma, sendo desenvolvido de dois em dois anos, calculando os resultados por escola, município, Estado e do Brasil como um todo.

Diante do cenário atual, a publicação do FUNDEB permanente mobilizou diversos pesquisadores educacionais e chamou a atenção de toda a sociedade, que esperava para saber os rumos que a educação tomaria. O aumento na complementação da União de forma gradativa de 10% até alcançar 23% demarca um ganho para toda a população brasileira ao garantir que mais crianças, adolescentes e jovens tenham igualdade na distribuição dos recursos. Em contrapartida, um novo elemento é apresentado como critério para distribuição dessa complementação com base no Valor Anual por Aluno: Valor Anual por Aluno (VAAF), Valor Anual Total por Aluno (VAAT) e Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR).

O VAAF corresponderá a 10% dessa complementação e será distribuído sempre que os Estados e o Distrito Federal não alcançarem o mínimo definido nacionalmente. O VAAT será implementado após a complementação do VAAF, nos casos em que o valor não tenha sido suficiente para que os Estados e municípios alcancem o mínimo por aluno, e corresponderá a 10,5% da complementação. Os 2,5% restantes serão distribuídos pelo VAAR para as redes públicas de ensino que apresentarem melhoria no rendimento escolar por meio das taxas de aprovação e dos exames do SAEB.

Assim, o novo FUNDEB apresenta sinais de que vincula as avaliações não apenas a uma “responsabilização branda”, isto é, associada a metas e divulgação de resultados, mas para uma “responsabilização sólida” que está submetida a prêmios e/ou sanções com base no alcance das imposições (BONAMINO; SOUSA, 2012). A sujeição dessa complementação ao atendimento das condicionalidades estimula a formação dos quase-mercados educacionais condicionando às escolas a fim de almejem uma excelência expressa por meio dos índices.

Tais configurações na política educacional brasileira retratam a tendência da NGP voltada a atender aos princípios neoliberais, que demarcam a influência dos resultados nas tomadas de decisões das escolas e nos recursos que serão destinados. Vemos assim estabelecida uma organização, assim como Verger e Normand (2015, p. 603) destacam, voltada para

La promoción de cuasi-mercados, el aumento de la competitividad entre escuelas y el énfasis en el desempeño escolar, sustentado por el desarrollo de sistemas de información, han fortalecido que las políticas de rendición de cuentas acaben contribuyendo a promover la elección de centro³³.

Isto posto, a autonomia escolar se torna um dos elementos fundamentais no meio desse sistema, haja vista que as instituições deverão promover meios para alcançar as metas propostas (se quiserem dispor de recursos complementares da União). Sabemos que a escola pública no Brasil enfrenta diversos desafios orçamentários, e essa complementação do VAAR pode ser considerada um ganho ao destinar mais verbas para educação e ao mesmo tempo um risco, pois ao ser condicionada a resultados de desempenho, não contemplará a todos igualmente e reforçará o controle e a pressão que os alunos, professores e gestores poderão sofrer tendo em vista a promoção dos quase-mercados educacionais.

Partindo da lógica foucaultiana, compreende-se que essas táticas fazem parte das tecnologias de uma sociedade baseada no controle. A lógica neoliberal apregoa que todos os indivíduos sejam levados a se reconhecer a partir da estrutura da “[...] empresa, comportando-se de acordo com os imperativos da maximização dos investimentos em todas as áreas da existência [...]. Todas as atividades e instituições, inclusive a família, são assimiláveis [...]” (LAVAL, 2020, p. 69) a esse funcionamento produtivista. Na educação, a criação do IDEB garantiu a materialização e a produção do discurso do homem enquanto empresa. É possível perceber a articulação de um *modus operandi* por meio dos índices em que os sujeitos concentram esforços em torno dos resultados alcançados.

Como as políticas públicas brasileiras utilizam os números obtidos por meio dos testes estandardizados para tomar conhecimento da realidade educacional, coloca-se em jogo o dispositivo do panoptismo, em que os corpos estão em um permanente sistema de vigilância. Amparado em tal discussão, Ball (2010) à luz de Deleuze (1992), destaca que não convém mais considerar apenas essa perspectiva da observação constante, na sociedade do controle pois o jogo das performances e dos julgamentos sobressai, por conta da insegurança de não saber se o que se faz é suficiente.

³³ Pode ser traduzido como: “A promoção de quase-mercados, o aumento da concorrência entre escolas e a ênfase no desempenho escolar, apoiados no desenvolvimento de sistemas de informação, têm reforçado as políticas de responsabilização que acabam por ajudar a promover a escolha escolar”.

Os professores se veem diante deste sistema de vigilância. O IDEB é expresso por meio do rendimento dos alunos e apresentado à sociedade como o resultado de uma escola, município, Estado ou país. A depender do índice obtido, os profissionais recebem o mérito ou demérito, sendo responsabilizados, seja por meio de sanções/bonificações ou através da exposição dos números. Se podemos dizer que os atores educacionais estão imersos em um constante sistema de vigilância, também devemos considerar que por meio desse sistema tem se estabelecido uma performatividade no contexto educativo, baseado na organização da visibilidade permanente.

Ball (2010, p. 38) define a performatividade como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. De acordo com o autor, parte da subjetividade dos sujeitos seria como uma “fabricação” do homem econômico, definido por Foucault (2008c) como uma construção dentro da racionalidade da governamentalidade.

Como Ball (2010) prefere chamar, a “fabricação” da performatividade está assentada na forma como os sujeitos têm respondido ao princípio de medição, classificação e comparação de resultados educacionais. Imersos em uma cultura de avaliação que exige uma postura de excelência, essa fabricação é tida como via de regra no mercado da economia da educação. Os profissionais não só sentem os impactos das exigências como são parte da máquina produtora responsável por manter em funcionamento e produção constante uma imagem de si mesmo, de um sujeito eficiente, produtivo, ágil, versátil.

A lógica da governamentalidade neoliberal é de condução da ação dos homens por meio de um poder que não é exercido, que não é imposto, mas que parte da subjetividade dos sujeitos e encontra nos resultados dos testes estandardizados e dos índices educacionais a tecnologia necessária para a produção dos corpos dóceis e úteis, assim como enfatizado por Foucault (1985). É o poder agindo de forma contundente sobre todos, ao passo que ele não falha ao classificar cada um individualmente.

Conforme destaca Silva (2018, p. 96-97), em território brasileiro essa lógica foi responsável pela criação de “[...] uma cultura da avaliação, por vezes reduzida à ótica de resultados, assim como o discurso sobre a qualidade em educação foi atrelado à expressão de elevação de índices”. Logo, avaliar tem se limitado objetivamente aos números dos testes externos e estandardizados, enquanto se exige da prática dos profissionais da educação uma modificação constante como forma de se obter uma performance que se encaixe nos moldes da produtividade.

Como consequência dessa perspectiva avaliativa, a qualidade educacional atribuiu consistência numérica, considerada mensurada e expressa na publicação do IDEB. Segundo Klein (2017), por meio desse índice, o Ministério da Educação materializou a forma de quantificar a qualidade, conseguindo o feito de controlar todos e cada um, isto é, agindo como um dispositivo biopolítico e disciplinar, uma tecnologia do poder na governamentalidade que o torna ao mesmo tempo macro e micro.

No que se refere à faceta de controlar a todos, Klein e Traversini (2017) destacam que o IDEB se situa na cadeia de governo da população como um dos mecanismos de funcionamento do poder na escola. O sistema de educação brasileiro se organiza por meio de um regime de colaboração entre os entes federados. Dessa forma, cada peça da cadeia é chamada a exercer suas responsabilidades. Tanto os Estados quanto os municípios têm papel fundamental na mobilização das escolas. A educação de qualidade do país somente será alcançada quando todos trabalharem em sincronia, seja no espaço da escola, do município, do Estado ou do Brasil como um todo.

Já quando se desloca para o controle individual, vemos ascender nuances da performatividade. Com a utilização da publicização dos resultados na mídia, da divulgação para toda a sociedade dos índices obtidos pelas escolas, cria-se um clima de competitividade. Dessa forma, os atores educacionais desenvolvem um sentimento da busca pela excelência, a fim de melhorar suas práticas, pois é por meio de seu trabalho com os alunos que o índice pode ser alterado. Os professores, de forma ainda mais demarcada, recebem o chamado para trabalhar em torno de um número e melhorar seus resultados.

Expande-se a necessidade de que cada um melhore individualmente como reflexo para que a escola avance como um todo. Nessa perspectiva, o homem, ou nesse caso, o professor sendo um empresário de si mesmo, opera como uma engrenagem funcional no sistema de um todo maior, que é a escola, e promoverá mudanças significativas, mas o sucesso somente será alcançado se toda a máquina for envolvida pelas mudanças.

Diante dessas aspirações de engajamento escolar, Chirinéa (2010, p. 68) discute que por meio dos resultados do IDEB “[...] a escola, de forma coletiva, reflita sobre seus processos educativos, e que essa reflexão permita a autoavaliação, de forma a intervir na busca pela qualidade”. Por conseguinte, o índice passa pelo coletivo e reflete no individual do professor na sala de aula. Dessa forma os números são utilizados como mobilizadores da mudança, cada um e todos ao mesmo tempo é responsável por pôr em prática as modificações.

Além dos pontos já destacados, é preciso considerar também a lógica meritocrática do IDEB. Garcia (2017, p. 177) acentua que todos os estudantes são tratados pelo índice “[...] como

se partissem das mesmas condições, em um país de extensão continental e de enormes diferenças socioeconômicas, políticas e culturais”. Dessa forma, não importam as condições socioeconômicas, a infraestrutura escolar, a formação docente ou as especificidades de cada região. O ranqueamento atinge a todos de forma igualitária, cabendo aos sujeitos envolvidos lutarem dentro desse dispositivo e responderem às demandas mercadológicas do “lucro educacional”.

Vejamos que nesse contexto a legitimidade do IDEB é produzida a partir da participação dos atores educacionais, que devem mobilizar processos de mudança de suas práticas e buscar incluir a todos os estudantes. Seria uma “qualidade negociada”, assim como acentua Freitas (2005, p. 924), quando destaca que “é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola”. O autor, no entanto, questiona esse modelo que deriva de uma imposição. O termo “negociada” é atribuído justamente por partir de instâncias superiores que determinam o que deve ou não ser feito no interior das escolas, e são os professores e gestores os responsáveis por incorporarem e validarem o que é determinado.

A crítica reside no princípio de que as transformações devem surgir como uma construção dos atores educacionais. De acordo com o autor, é preciso indagar a participação quando ela está atrelada a medidas pré-determinadas que devem ser cumpridas com o fim de atingir uma meta, como uma forma de validar e fazer com que os dados sejam mobilizados para definir uma performance dos sujeitos.

É fato que uma “boa educação” (FREITAS, 2018) oferecida para todos os alunos de forma igualitária parte da premissa básica de que a aprendizagem não se limita apenas à apreensão de conteúdos nas disciplinas escolares, mas também no desenvolvimento de habilidades que possibilitem o posicionamento e a tomada de decisão na sociedade. Essa educação só pode ser promovida se despontar da compreensão que vá além dos indicadores predispostos e que surja de uma construção na coletividade escolar, e não como uma qualidade negociada que oferece princípios por meio de uma restrita democracia.

Assim como reflete Laval (2019, p. 251), “não é a democracia que vence, não é a iniciativa da base que é incentivada [...]; trata-se, isso sim, de mudanças que fortalecem o domínio dos controles e das injunções sobre os professores e, conseqüentemente, sobre os alunos”. A perspectiva democrática tem sido utilizada como uma carta da governamentalidade neoliberal na articulação da performatividade docente, funcionando como um instrumento para que os atores educacionais olhem para os índices e sintam a necessidade de melhorar/aprimorar

suas práticas. Ela age na subjetividade dos sujeitos, trabalhando em torno de uma participação que mobilize enunciados para a manutenção da lógica mercadológica na educação, atua como mais uma tática de controle na governamentalidade neoliberal.

Percebe-se que o IDEB tem conseguido articular as relações de poder no contexto escolar, mobilizando práticas discursivas capazes de legitimar seus resultados. Ravitch (2011) permite-nos refletir sobre esse envolvimento em torno dos números. Segundo a autora, “o incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação” (RAVITCH, 2011, p. 254). Não é que o IDEB deva ser desconsiderado. Pelo contrário, o que se tem questionado é justamente a posição desse índice como único indicativo do desenvolvimento da educação, como se o número fosse um fim em si mesmo, tendência que Garcia (2017), à luz de Jany-Catrice (2015, *apud* GARCIA, 2017), problematiza ao evidenciar como a estatística e os dados têm produzido uma “quantofrenia”, transformando todos os aspectos da vida social em uma relação mercantil, calculando e classificando a tudo.

À vista disso, a centralidade de uma cultura avaliativa e a normatividade imposta por meio dos resultados têm sido contundentes em determinar a forma de agir dos profissionais da educação. Mesmo que muitos professores e gestores cheguem a declarar que o IDEB é um índice distante do contexto escolar, entretanto, não há como negar que os seus dados influenciam, de uma forma ou de outra, na realidade das unidades educativas. Além do mais, têm contribuído para se estabelecer um discurso em torno da qualidade, associando enunciados de escolas que obtêm bons resultados a enunciados de escolas que ofertam uma boa educação.

Apesar de o IDEB ser utilizado atualmente como o indicador da qualidade educacional brasileira, não são poucas as críticas tecidas a esse índice. Figueiredo *et al.* (2018) apresentam algumas das inconsistências com base no levantamento de estudos publicados, dentre elas, destacam-se: a) preparação para a realização da prova do SAEB – em que se realizam simulados e semanas de estudos intensivos com base unicamente nas matrizes de referências; b) classificação e exposição dos resultados – promovendo uma visibilidade constante que resulta em uma pressão sobre a performance dos docentes; c) exclusão de alunos com baixo rendimento do processo avaliativo – como o SAEB estima uma quantidade mínima de alunos para a realização da avaliação, quando esse número mínimo é atingido, muitas escolas eximem da realização do teste aqueles alunos que não possuem um bom desempenho; d) intensificação na área de matemática – como a pontuação em matemática possui um peso maior na nota final, algumas escolas investem em uma preparação direcionada exclusivamente para essa disciplina, deixando de evidenciar outros comentos no processo formativo; e) atribuição de nota diferente

da utilizada nas escolas – a forma como é calculado o SAEB e o IDEB possui uma dinâmica diferente do que comumente é utilizado no contexto escolar. Dessa forma, há um distanciamento com a prática vivenciada no dia a dia; e, f) descon sideração dos fatores extraescolares – por ser um índice que parte do desempenho e do fluxo dos estudantes, não leva em conta as condições socioeconômicas e o capital cultural desses sujeitos, como se essas não fossem condições basilares na composição de um índice de qualidade.

Além dessas inconsistências, os autores registram mais três críticas com base nos resultados do IDEB de 2015. A primeira refere-se à desproporcionalidade entre as altas taxas de aprovação interna e um número baixo no desempenho das avaliações externas, demarcando incongruências entre o trabalho desenvolvido na escola que tem levado a uma aprovação dos alunos, sendo que não é possível evidenciar o mesmo se partimos para um contexto exterior, quando os alunos alcançam resultados insatisfatórios nas avaliações externas (FIGUEIREDO *et al.*, 2018).

A segunda crítica reside na disparidade entre os próprios resultados do IDEB de 2015. Estados como Mato Grosso e Pernambuco apresentaram pontuações mais elevadas no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental anos finais. De acordo com os autores, devemos compreender que a educação parte de uma evolução, se temos bons alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, teremos boas notas também no Ensino Médio, contudo essa relação inversa torna-se difícil de compreender (FIGUEIREDO *et al.*, 2018).

E por fim, a última crítica é sobre a comparação entre o IDEB e ENEM, em que foi possível evidenciar que alguns Estados apresentam melhores notas no IDEB, sendo que o feito não se repete no ENEM e que o contrário também acontece, baixo rendimento no IDEB e um bom resultado no ENEM. Se as duas avaliações se referem ao mesmo público, Figueiredo *et al.* (2018) questionam como são possíveis discrepâncias tão marcantes de uma para outra.

Tais apontamento em torno do IDEB revelam o quanto é preciso avançar, pois se não há como pensar o processo educativo sem medidas avaliativas, faz-se necessário buscar alternativas para aprimorar os mecanismos que temos ou para mobilizar a criação de novos mecanismos que possam captar muito mais que uma taxa de aprovação e de desempenho. Assim como ressaltam Figueiredo *et al.* (2018, p. 552), “[...] a busca pelo prêmio suprime o prazer da ação avaliada, e o resultado do processo suplanta o próprio processo”. A avaliação e o resultado dela não podem ter um fim em si mesmo, o objetivo deve ser tornar a educação melhor e não subordinada a uma lógica mercadológica de competitividade e ranqueamento.

Ao longo deste capítulo, procuramos traçar algumas considerações sobre a constituição das medidas de aferição da educação básica em território nacional. Notamos que o campo

discursivo que envolve a prática das avaliações está atrelado não apenas a fatores de averiguação dos estudantes, mas compreende todo um conjunto maior, a instituição de uma biopolítica, de um controle maciço da população com vistas a traçar um projeto de nação, a fim de atingir a todos, ao passo que mobiliza cada um individualmente. A lógica dessa governamentalidade tem como pressuposto melhorar não apenas índices nacionais ou internacionais, mas também tornar o país um concorrente potente economicamente no mercado internacional, visto que somente por meio da educação é possível promover o desenvolvimento que se almeja. No capítulo seguinte, abordaremos as discursivas construídas pelos atores educacionais de Paraná/RN sobre os resultados do IDEB.

4 DISCURSOS PRODUZIDOS EM TORNO DOS RESULTADOS DO IDEB EM PARANÁ/RN

Após avançarmos as discussões sobre a governamentalidade neoliberal e sobre a produção de uma nova forma de subjetividade na realidade escolar, pautada na produção de resultados e de performances que respondam a padrões econômicos de eficiência e eficácia, objetivamos, nesta seção, apresentar a construção da análise discursiva dos textos legais e das enunciações dos atores escolares investigados. No primeiro momento, realizamos uma breve caracterização dos atores estratégicos das escolas e da secretária e ex-secretárias de educação que participaram da pesquisa. Em seguida, exploramos os enunciados que emergem do PNE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PEE, PME e dos PPPs das escolas.

4.1 Caracterização dos atores estratégicos da educação de Paraná/RN

Antes de iniciarmos a caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa, queremos justificar a escolha do termo “atores estratégicos” para nos referirmos às professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras e secretárias municipais de educação. Como temos visto, o desenho das políticas educacionais brasileiras parte de organismos externos aos atores escolares, isto é, não são promovidas por quem está no dia a dia na sala de aula. Empresários, organizações multilaterais e organizações não governamentais desempenham o papel de formuladores e intervêm nos rumos que a educação do país tomará.

No entanto, não seria prudente desconsiderar ou invalidar a responsabilidade e figura dos atores educacionais neste processo de condução e materialização das políticas. Assim como acentuam Silva e Jófili (2022, p. 313),

Os atores educacionais que trabalham dentro, e em torno, das escolas têm representatividade nos seus respectivos papéis e é nas suas interações hierarquizadas, desordenadas ou banais que eles negociam significados e fazem acontecer as políticas educacionais, reinterpretando-as a partir dos seus referenciais.

Por mais que essas políticas partam de instâncias superiores e cheguem de forma hierarquizada, determinando uma formação discursiva, os atores educacionais não são meros reprodutores. Em suas ações “desordenadas ou banais”, como citado por Silva e Jófili (2022), os sujeitos se articulam, interpretam, materializam e reproduzem, por meio da prática e ao seu modo, todo esse campo discursivo. Desta forma, tratamo-los como atores estratégicos, considerando que, no encadeamento discursivo em torno dos índices educacionais, o poder não

é exercido de forma unilateral, sendo imposto para uma determinada classe, mas está constituído no jogo das relações, produzindo diferentes práticas.

A ordem do discurso é determinante para a formação e emergência dos enunciados que se impõem como objeto de desejo e de poder, ou seja, é um campo de lutas, e não apenas de manifestação de uma verdade. Foucault (2014b) destaca que, se há algum poder na lógica do discurso, é porque este é produzido e reproduzido pelos sujeitos. Portanto, ainda segundo o autor (2008a, p. 139), “‘Não importa quem fala’, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar”, pois o sujeito está imerso nessas relações de poder e saber que o atravessam, revelando, assim, as múltiplas forças que emanam das práticas sociais nas quais estão submergidos.

De acordo com Foucault (2014^a), o poder não pode ser acrescentado de fora e, se assim fosse, seria um fardo. Nesse sentido, é preciso que as funções sintam a sutilidade com que são envoltas para que os corpos sejam emergidos e façam movimentar o conjunto de produção e reprodução. Desse modo, mesmo obedecendo a uma regra de formação para a produção dos discursos, conforme Foucault (2008a), os atores educacionais podem assumir diferentes papéis de sujeito, já que o seu lugar é um espaço vazio. Ademais, são as práticas discursivas nas quais estão imersos esses indivíduos que determinarão a produção de um saber, no caso de nosso estudo, de negação ou de reprodução em torno dos resultados do IDEB.

Voltando-nos à caracterização de quem são esses atores de nossa pesquisa, destacamos que, por ser uma cidade de pequeno porte, considerando o seu número de habitantes, as instituições educacionais do Paraná/RN também possuem um público menor. Na escola situada no centro da cidade, temos uma única turma do 5º ano, logo, apenas uma professora e uma coordenadora pedagógica. Já na escola da zona rural, temos duas turmas do 5º ano – dois professores e uma coordenadora pedagógica. No entanto, conforme destacado no tópico anterior, um dos professores não participou do grupo focal.

Além das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, realizamos entrevistas e grupos focais com a atual secretária municipal de educação e com as ex-secretárias, considerando como recorte temporal para escolha dos sujeitos o movimento das avaliações externas em território brasileiro, tomando como marco a implementação da Prova Brasil no ano de 2005. Convém ressaltar a ampla participação das ex-secretárias na pesquisa. Dos contatos realizados, apenas 1 (um) não respondeu ao convite efetivado. Assim, para melhor exemplificar os sujeitos de nosso estudo, construímos o quadro abaixo, em que, garantindo a confidencialidade, apontamos os pseudônimos de como serão tratadas as participantes no decorrer do texto.

Quadro 4 - Sujeitos de pesquisa selecionados

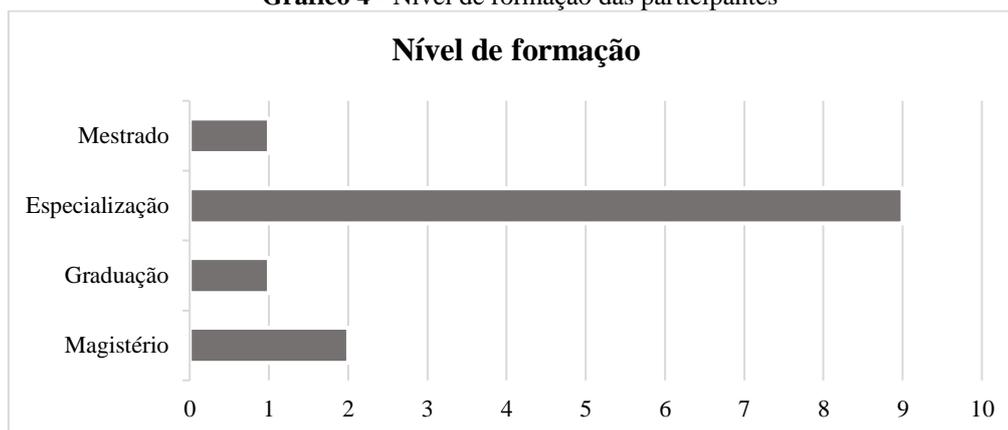
FUNÇÃO	PSEUDÔNIMO	INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA	TOTAL
Professoras	Cássia	Escola Jardim Secreto	2
	Ires	Escola Bosque Encantado	
Coordenadoras pedagógicas	Rute	Escola Jardim Secreto	2
	Jasmim	Escola Bosque Encantado	
Diretoras	Margarida	Escola Jardim Secreto	2
	Rosa	Escola Bosque Encantado	
Secretária municipal de educação	Marta (2021-2022)	*	1
Ex-secretárias municipais de educação	Lívia (2005-2006)	*	6
	Iasmim (2007-2008)		
	Rosana (2011-2012)		
	Lis (2013-2014)		
	Gerusa (2013-2015)		
	Maria (2016-2020)		

Fonte: produzido pela autora (2022).

Dessa forma, tomamos as professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras e secretárias como atores estratégicos responsáveis pela materialização do discurso em torno dos índices educacionais na realidade local. Assim como destacam Silva e Jófili (2022, p. 313), “As políticas educacionais são mais bem compreendidas nas diferentes relações sociais dos seus atores, por meio do complexo jogo de poder que se materializa via interações discursivas”. Se os resultados dos índices chegam aos sujeitos como um elemento externo à escola, é por meio do discurso que estes assumirão seu papel enquanto atores estratégicos.

Conforme é possível evidenciar no quadro apresentado, tivemos a predominância do público feminino atuando nos anos iniciais, desde a docência até o cargo de gerência da educação a nível escolar (diretoras) e municipal (secretárias de educação). De acordo com Ataíde e Nunes (2016), a identidade do profissional docente possui um caráter inacabado e se manifesta dentro de um processo de construção constante. Em nossa pesquisa, a predominância feminina demonstra a formação de uma identidade profissional construída historicamente, que é comumente encontrada nas realidades escolares e, conforme as autoras citadas, é permeada por estereótipos, dentre os quais está o de que o público feminino atenderia de modo específico as demandas desta área de atuação que envolve lidar com crianças.

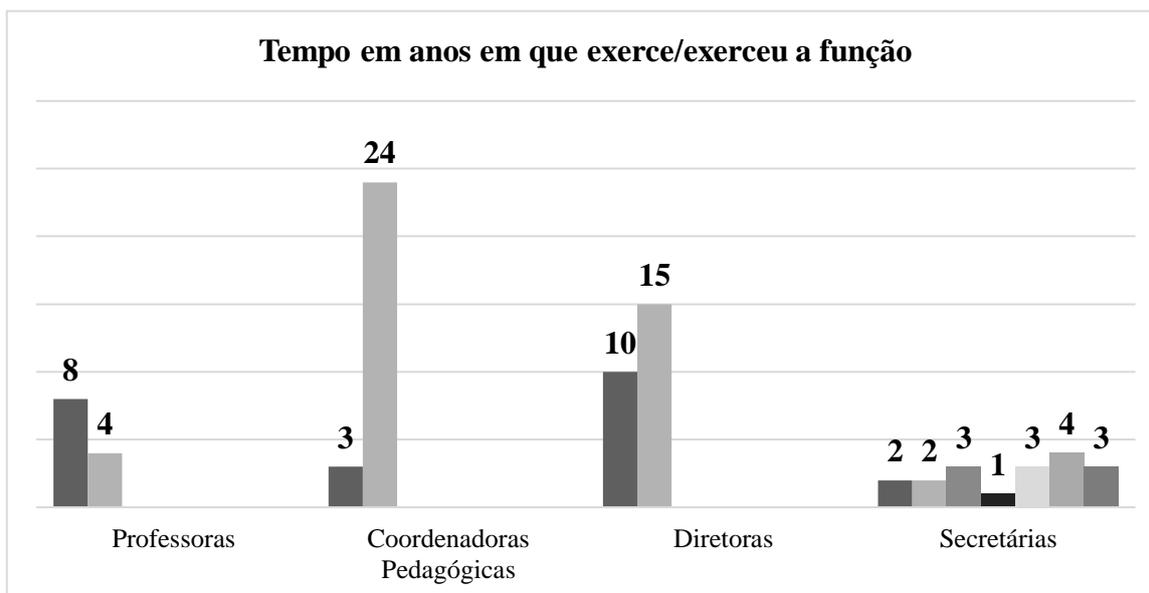
Quanto ao nível de formação das participantes, o perfil dos profissionais demonstra que, apesar da diversidade no grau de instrução, todos possuem pelo menos o magistério para atuar na área de formação, conforme pode ser evidenciado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Nível de formação das participantes

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Convém destacar que a profissional que possui mestrado tem como área de concentração o ensino e está, no momento, realizando o doutorado também neste mesmo campo. Além disso, destaca-se uma peculiaridade referente à formação das profissionais da pesquisa que possuem especialização: todas são na área da Psicopedagogia Clínica e Institucional. Quanto à participante que possui apenas a graduação, esta destacou ser licenciada em Pedagogia, área de formação de todas as demais, com exceção das profissionais que possuem apenas magistério. Já as participantes que possuem magistério revelaram o desejo de ter ingressado no ensino superior, mas disseram que as condições que tinham na época não eram propícias. Uma das profissionais com magistério até iniciou o curso de Ciências Biológicas, entretanto, devido a algumas adversidades, não teve como concluir. Hoje, são servidoras públicas aposentadas.

No que se refere ao tempo em que exerce ou exerceu o cargo, as respostas são diversificadas. A função em que as participantes passaram menos tempo foi na de secretária de educação. O gráfico abaixo apresenta essa distribuição demarcando a quantidade de anos em que cada uma esteve desenvolvendo os trabalhos.

Gráfico 5 – Tempo em que exerce/exerceu a função

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A profissional que está há mais tempo na função tem 24 (vinte e quatro) anos de exercício na coordenação pedagógica e destacou desempenhar os trabalhos na área desde que assumiu como concursada. A outra coordenadora, com apenas 3 (três) anos na coordenação, relatou que esta não é sua área de conforto e que ainda está se adaptando à coordenação, pois, na verdade, havia sido convocada como professora dos anos iniciais em 2011, contudo, devido a problemas de saúde que modificaram sua realidade e como forma de facilitar o tratamento, o município publicou uma portaria realizando uma readaptação de função. Assim, a referida profissional passou a assumir a coordenação.

A direção das escolas possui uma continuidade na gestão. Isso se atribui ao fato de que, no município, os gestores escolares são investidos no cargo por meio de indicação do poder executivo. A gestora, que está no cargo há 15 (quinze) anos, não o assumiu de forma ininterrupta, posto que havia cumprido, inicialmente, 8 (oito) anos como diretora, depois exerceu um cargo como técnica na secretaria e, novamente, retornou à direção em 2016, quando permaneceu até maio de 2022. Entretanto, esta linearidade não se aplica às secretárias de educação, em que o período maior de exercício foram 4 (quatro) anos, o que equivale justamente à duração de um mandato de prefeito. Para mais, considerando que a secretaria é um cargo de confiança atribuído pelo poder executivo, a mudança dos nomes está associada às necessidades de suprir as demandas da época.

Por fim, cabe ainda ressaltar que das participantes de nossa pesquisa, em específico, as 6 (seis) ex-secretárias municipais de educação, 3 (três) delas estão aposentadas, 2 (duas) não

possuem mais vínculo municipal desenvolvendo a docência na rede estadual no município e 1 (uma) está atualmente na direção de uma escola municipal. Como o nosso recorte para escolha das secretárias é desde o ano de 2005, o público é diversificado, haja vista que este período foi transpassado por pelo menos 4 (quatro) eleições municipais (2008, 2012, 2016 e 2020), o que nos leva a mudanças no poder executivo com particularidades de cada período, sendo que estes prefeitos e prefeitas, que estiveram à frente do município, escolheram seus nomes de confiança para fazer parte de sua equipe e coordenar os trabalhos na pasta da educação.

4.2 Materialidade discursiva do IDEB: o que emerge dos monumentos?

A opção por recorrer aos textos legais para analisar os enunciados que emergem da materialidade discursiva parte da necessidade de respaldar as relações enunciativas de nosso estudo, tomando alguns dos documentos que constroem o objeto de discurso do IDEB. Buscaremos, neste item, demarcar as regularidades nas dispersões do material analisado, pois, como destaca Foucault (2008a), os discursos se constituem como um conjunto de enunciados dispersos que obedecem a uma dada formação discursiva.

Dessa forma, analisaremos os documentos compreendendo sua função de governar para a formação uma determinada conduta e que esses textos legais estão inseridos em uma governamentalidade neoliberal. Logo, mobilizam a produção de um saber, seja para responder à manutenção do sistema, seja caracterizada como um desobedecer, isto é, como práticas de resistência às condutas determinadas por meio dos textos legais.

Ressaltamos que, conforme aponta Foucault (2008a), o documento não pode ser visto como uma matéria inerte que o pesquisador busca compreender, reconstruir, atribuir sentido e uma continuidade por meio da história. O pensamento foucaultiano formula uma crítica a esta visão de documento que tem a história como a responsável pela memorização dos monumentos e pela transformação em documentos.

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, **a história é o que transforma os documentos em monumentos** e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008a, p. 8, grifos nossos).

Dessa maneira, o documento, na análise foucaultiana, não é apenas um objeto de apreciação que revela a memória linear de uma determinada época. O documento, para Foucault

(2008a), é um monumento. Neste ponto, precisamos deixar claro que não estamos tratando de duas coisas distintas, mas que, por meio da análise arqueológica, o pesquisador se voltará para o documento através da própria etimologia do monumento, isto é, considerando a singularidade e as particularidades que o tornam dinâmico e em movimento na construção e reconstrução da história em torno do objeto estudado.

Portanto, ponderar e articular o documento, na óptica do monumento, é compreender que o discurso está amparado e é produzido por uma regra de formação, sendo, assim, possível tomá-lo em unidades menores e isolá-lo com fins de reconhecer as regularidades nas dispersões, por meio de agrupamentos daquelas que estão articuladas dentro de uma mesma prática discursiva. Após estes passos, torna-se possível demarcar os atos enunciativos pertinentes para a investigação e que estão relacionados dentro de um mesmo campo de associação, isto é, do domínio permeado por outros monumentos.

Abordaremos, nesta subseção, textos que tratam da legislação educacional, partindo desde o nível nacional, estadual e municipal até o escolar: PDE, Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, PEE (2015-2025), PME (2015-2024) e PPPs das Escolas Jardim Secreto e Bosque Encantado. A seguir, apresentamos, de forma sucinta, os documentos que fazem parte desse material de análise:

a) PDE – tomamos como aporte o livro publicado pelo Ministério da Educação (MEC): *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas* (BRASIL, 2007). Este material articula uma discussão por meio de três capítulos centrais: (i) Razões e princípios do plano de desenvolvimento da educação; (ii) O plano de desenvolvimento da educação como programa de ação; e (iii) O plano de desenvolvimento da educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação. O arquivo apresenta as estratégias e os programas criados por meio do PDE, a fim de melhorar a qualidade da educação, que é apresentada como o “caminho sólido” (BRASIL, 2007) para o crescimento do Brasil.

b) Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação – publicado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é considerado como o “carro-chefe” do PDE (SAVIANI, 2007). É organizado em quatro capítulos: Capítulo I – Do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação –; Capítulo II – Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –; Capítulo III – Dos termos da adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso –; Capítulo IV – Da assistência técnica e financeira da União. Este apresenta duas seções estabelecendo os requisitos para essa assistência: Seção I – Das disposições gerais – e Seção II – O Plano de Ações Articuladas. Assim como enfatiza Saviani (2007), este decreto sintetiza a proposta de adoção da lógica empresarial na educação. A adesão

ao Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação era facultativa. No entanto, destacamos que o termo foi assinado por todos os entes federados, que se responsabilizaram pela promoção da melhoria da qualidade da educação, tomando como critérios o alcance das metas do IDEB.

c) PNE (2014-2024) – aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece 20 (vinte) metas e, em cada uma, estratégias para alcançá-las, em um período de 10 (dez) anos. O PNE ultrapassa a política de governo e se configura como uma política de Estado, que mobiliza esforços na articulação de políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade, igualitária e equitativa.

d) PEE (2015-2025) – aprovado pela Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, o PEE é uma iniciativa estadual, elaborado com o fim de se fazer cumprir o que é estabelecido no art. 8º do PNE, que determina que os Estados, Municípios e Distrito Federal deverão elaborar ou adequar seus planos de educação com base no PNE (BRASIL, 2014). Diferente do PNE, o PEE se estrutura em 8 (oito) dimensões, alocando suas metas dentro de cada uma delas, que são: Dimensão 1: Universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica; Dimensão 2: Qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar; Dimensão 3: Educação e trabalho: formação técnica de nível médio e tecnológica; Dimensão 4: Educação superior: expansão e diversificação da graduação e da pós-graduação; Dimensão 5: Valorização dos profissionais da educação; Dimensão 6: Gestão democrática: participação, responsabilização e autonomia dos sistemas escolares públicos; Dimensão 7: Financiamento da educação básica e superior estadual; Dimensão 8: Educação: movimentos sociais, inclusão e direitos humanos.

e) PME (2015-2024) – aprovado pela Lei nº 378/2015, de 08 de junho de 2015, o PME é uma iniciativa municipal que parte do princípio estabelecido no art. 8º do PNE, que determina que os entes federados devem criar ou alterar seus planos educacionais com o fito de se alcançarem as metas do PNE (BRASIL, 2014). A estrutura do PME segue a mesma sequência do PNE, com a publicação de 20 metas, e, em cada uma, determina estratégias de forma a se fazer cumprir o que está estabelecido.

f) PPP – de acordo com a LDB, no seu art. 12, as escolas devem elaborar suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1996). Por meio do PPP, as unidades educativas poderão expressar suas identidades, estabelecendo princípios com base nas vivências e nas características do público-alvo atendido. Assim, este documento se caracteriza por representar as subjetividades das escolas que partem de uma autonomia para refletirem e construírem um diagnóstico e plano de intervenção na realidade vivenciada. Ao longo do texto, usaremos PPP E1 para nos referirmos

à proposta pedagógica da instituição da Escola Jardim Secreto e PPP E2 para nos referirmos à da Escola Bosque Encantado.

- PPP da Escola Jardim Secreto – este documento está organizado, além da introdução, das referências e dos anexos, em 8 (oito) capítulos, a saber: (i) Identidade institucional – divide-se em 10 (dez) tópicos: informações institucionais, objetivos, finalidades da escola, diagnóstico local, perfil da clientela, descrição da infraestrutura e condições de acessibilidade da escola, gestão, corpo docente e respectiva formação, profissionais não docentes e matrícula na escola; (ii) Missão da escola; (iii) Visão de futuro; (iv) Objetivos educacionais; (v) Fundamentos teórico-metodológicos; (vi) Diretrizes curriculares; (vii) Avaliação e acompanhamento – que se divide em mais 2 (dois) tópicos: avaliação institucional e avaliação do ensino e da aprendizagem na escola; e (viii) Formação continuada.
- PPP da Escola Bosque Encantado – a proposta pedagógica está estruturada, além das referências e dos anexos, em 14 capítulos: (i) Apresentação; (ii) Identificação institucional; (iii) Missão da escola; (iv) Visão de futuro; (v) Valores; (vi) Principais problemas da escola; (vii) Objetivos educacionais – que se divide em: objetivo geral e objetivos específicos; (viii) Fundamentos teórico-metodológicos; (ix) Diretrizes curriculares – que se divide em organização curricular, matriz curricular: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais; (x) Procedimentos metodológicos; (xi) Acompanhamento e avaliação; (xii) Formação continuada; (xiii) atendimento pedagógico aos alunos com necessidade educativa especial; (xiv) Considerações finais.

Esses são os documentos que foram considerados como aporte para realização de nossas análises.

Apresentamos, a seguir, a condensação das discussões, tendo como base a organização dos trajetos temáticos definidos para análise: (i) Referência ao IDEB; (ii) Perspectiva de uma quantofrenia (LIMA, 2015) da qualidade; (iii) Adoção de padronização curricular.

4.2.1 Referência ao IDEB

No que se refere ao primeiro trajeto temático, este trata da produção de enunciados relacionados ao IDEB, ou, ainda que não chegue a fazer menção direta ao índice, oferece caminhos que indicam alguma perspectiva de averiguação da educação ofertada. É possível identificar, inicialmente, como a produção dos enunciados está envolta e controlada pelas

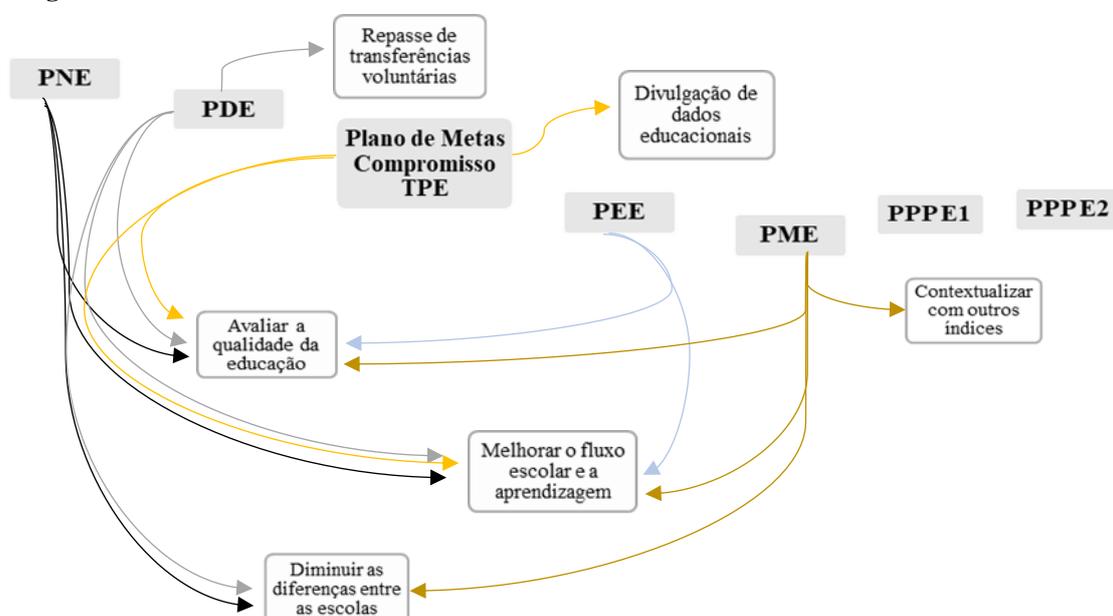
práticas discursivas de onde emergem os documentos. Isto acontece porque, em todos os monumentos de uma maior abrangência, é perceptível uma ou mais referências ao IDEB, entretanto, quando partimos para o PPP das escolas, os materiais não apresentam qualquer alusão ao índice ou ao alcance de metas.

Ao concentrarmos os esforços para visualizarmos os elementos que referenciassem o IDEB, constatamos que os monumentos que fazem menção a este mecanismo lançavam mão de outros enunciados. Sendo o discurso uma prática (FOUCAULT, 2008a), o enunciado é, então, sempre um campo dinâmico, que está em movimento, estabelecendo relação com outros enunciados, formulando uma rede interdiscursiva.

Para melhor visualização do que estamos apontando, a figura abaixo é uma síntese da abordagem adotada pelos monumentos. Partimos da compreensão e análise de que, ao tratar sobre o IDEB, os discursos emergem num campo de outros enunciados, ao qual estão intrinsecamente relacionados. Assim, ao fazerem menção ao IDEB, os documentos associam o índice com outros aspectos: avaliar a qualidade da educação, repasse de transferências voluntárias, divulgação de dados educacionais, contextualizar com outros índices, melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem e diminuir as diferenças entre as escolas.

Destacamos, ainda, que a figura subsequente foi elaborada a partir do próprio editor de texto do *Word*, por meio da criação de *SmartArts*, utilizando como embasamento um quadro síntese que pode ser acessado no Apêndice D.

Figura 6 - Interdiscursividade dos enunciados em torno do referente do IDEB nos monumentos analisados



Fonte: elaborada pela autora com base nos monumentos investigados (2022).

Na Figura 6, as setas assinalam a interdiscursividade que os documentos fazem do IDEB com outros enunciados. Por exemplo, ao se referirem ao índice, todos os monumentos, com exceção dos PPPs, utilizam enunciados que fazem parte do campo associado ao IDEB, como o enunciado de “avaliar a qualidade da educação”, e o de “melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem”. Contudo, enfatizamos o silenciamento dos PPPs, monumento micro (que parte da realidade escolar), ao não mencionar o IDEB.

Realçamos que os enunciados emergem das práticas discursivas, pois compreendemos que os monumentos macros (da política nacional), como o PDE, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, PNE, e os monumentos meso (da política estadual e municipal), como PEE e o PME, fazem menção ao IDEB por se situarem em um panorama de manutenção dessa cadeia governamental e devem responder à lógica da governamentalidade ao determinarem os caminhos a serem trilhados na educação.

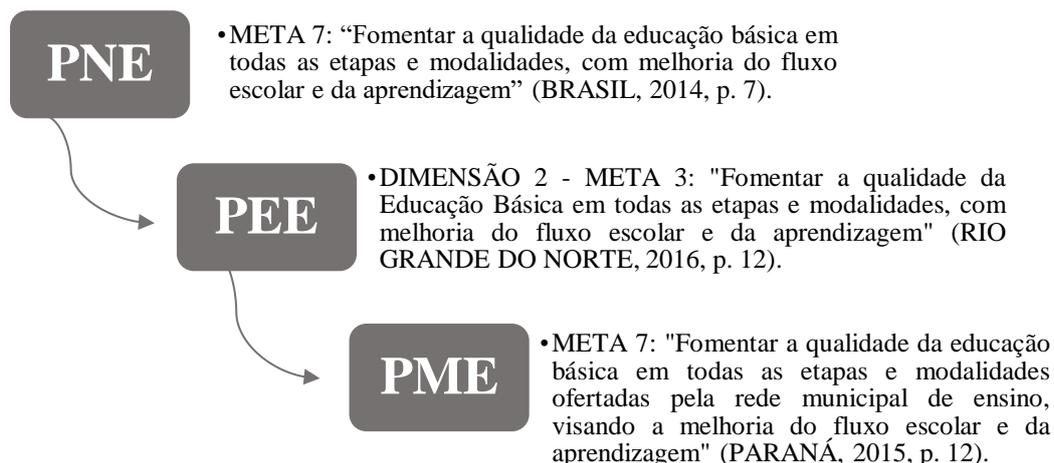
Klein e Traversini (2017) destacam que o sistema educacional é organizado mediante um regime de colaboração³⁴ entre os entes federados, que funcionam como uma cadeia de governo da população, e o IDEB se situa como um mecanismo dentro dessa cadeia, atuando na condução de todos e de cada um ao mesmo tempo. Dessa forma, para que a cadeia funcione, faz-se preciso que cada peça da engrenagem mobilize esforços para desenvolver com eficiência seu trabalho. Ou seja, para que os índices melhorem, é necessário que se efetive um trabalho sincronizado entre cada ente federado e um estímulo para as escolas se sentirem parte do processo.

No caso dos monumentos macros, demarcam-se a influência e a pressão dos organismos multilaterais que anseiam por acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país. No discurso desses organismos, a melhoria da qualidade educacional (associada aos resultados de dados estatísticos) é um princípio balizador para movimentação do mercado. Logo, a produção de discursos, nos textos legais, em torno das metas do IDEB, é um projeto que emerge das práticas discursivas empresariais, que veem na cultura de metas um caminho para se construir o desenvolvimento de uma nação.

No que se refere aos monumentos meso, denota-se que estão diretamente relacionados com enunciados que o precedem. Assim, possuem relações diretas com o PNE. Como pode ser observado na Figura 7, abaixo, a meta 7 do PNE é incorporada aos monumentos do PEE e PME.

³⁴ O art. 211 da Constituição Federal estabelece o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Figura 7 - Relação de dependência entre os enunciados do PNE, PEE e PME



Fonte: elaborada pela autora com base nos monumentos investigados (2022).

Tal fato ocorre, então, pois no art. 8 do PNE é determinado que os estados e municípios devem elaborar seus planos educacionais, com a finalidade de se fazerem cumprir as metas estabelecidas no plano nacional (BRASIL, 2014). Dessa maneira, os entes federados reproduzem os enunciados elencados no documento macro.

Quando partimos para uma produção a nível das escolas, como os PPPs, uma construção que irrompe das práticas sociais dos sujeitos, das necessidades que despontam no contexto das unidades educacionais, obedecendo aos anseios do público a que atendem e do grupo de profissionais responsáveis, a recorrência ao IDEB se torna um elemento distante, ou melhor, silenciado. Nos dois PPPs analisados, nenhum faz menção ao índice. As escolas participam da aferição do IDEB, no entanto, seus PPPs não evidenciam a produção enunciativa que trate das metas ou de alguma nota alcançada.

Tal silenciamento não significa que as instituições não vivem o processo de avaliação ou não sentem os impactos do IDEB em suas realidades, do contrário, ao não destacarem o índice, as escolas demonstram, por meio das práticas (silenciamento), que esses resultados estão distantes de suas realidades. Figueiredo *et al.* (2018, p. 560), ao destacarem as inconsistências do IDEB, ressaltam que uma crítica a ser feita é: “[...] o Índice não permite qualquer conclusão sobre a cobertura educacional das redes de ensino”. Destacamos este enunciado por compreendermos que, se há estudos que constatarem a fragmentação dos resultados apresentados pelo IDEB, e se esses resultados não permitem conclusões sobre a realidade escolar, dessa forma, não há como os sujeitos produzirem um discurso que se coloca distante de suas práticas.

Portanto, o silenciamento do IDEB revela que ele se apresenta como um elemento que não está necessariamente no dia a dia escolar, isto porque o índice é divulgado a cada dois anos. Portanto, não é uma avaliação anual, semestral, bimestral ou mensal, mas uma aferição realizada em períodos específicos.

Além do mais, cabe destacar que os PPPs apenas não fazem menção ao índice, mas ambos os textos apresentam destaques em seus objetivos específicos para melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar – princípios balizadores do IDEB. O PPP E1 (2022, p. 6) destaca: “Propor ações e estratégias na tentativa de superar os problemas vivenciados que prejudicam o processo ensino – aprendizagem”; e o PPP E2 (2022, p. 11) diz: “Apontar para novas práticas educativas que elevem qualitativamente o processo ensino-aprendizagem de modo que os alunos aprendam”. Portanto, a não menção ao IDEB não é um empecilho para que as unidades escolares estejam comprometidas com a promoção de uma educação de qualidade e com a busca pela melhora do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, por um lado, o silenciamento demonstra que as instituições desenvolvem ações que não estão voltadas especificamente para obtenção de dados estatísticos. Por outro, evidencia a sutilidade do IDEB e da governamentalidade neoliberal, revelando características do poder disciplinar que passa pelos sujeitos, transforma-os e é reproduzido, sem nem ao menos ser percebido, visto que os PPPs apenas não mencionam de forma direta o índice, mas apresentam elementos que precisam ser mobilizados para que a aprendizagem e o fluxo escolar sejam melhorados, premissas essas constituidoras do IDEB.

Voltando à Figura 6, é possível perceber que, com exceção dos PPPs, os demais monumentos tratam do IDEB utilizando enunciados do seu campo associado, por exemplo, ao atribuírem ao índice um caráter de “avaliar a qualidade da educação”, e ao dizerem que, por meio do IDEB, haveria uma busca por “melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem”. No art. 6, do PME é destacado:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar ou outro índice que venha sucedê-lo (PARANÁ, 2015, p. 2).

Obedecendo a lógica da cadeia de governo, este artigo do PME apresenta enunciados que possuem relação com o PEE na Dimensão 2, referente à qualidade da educação básica: condições de aprendizagem, avaliação e melhoria do fluxo escolar, mais especificamente, na meta 3: “Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes

médias para o IDEB do RN: [...] Ensino Fundamental anos iniciais – 5,0” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 12). Outrossim, há uma relação com a meta 7 da mesma dimensão do PNE: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 7). Em ambos os documentos, é enfatizado o fomento à qualidade da educação e à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem como princípios para se alcançarem as projeções do IDEB.

Segundo a ótica de Foucault (2008a), os enunciados possuem um campo associado, um domínio de coexistência de outros enunciados que os precedem, os envolvem e os transformam. Com base nesses argumentos, concordamos que a regulamentação dos planos estaduais e municipais deflagra a manutenção deste regime interligado de colaboração entre os entes federados, demarcando como cada um tem buscado responder às exigências postas a nível nacional. Assim, esses monumentos meso pouco avançam em conceber metas que respondam às expectativas dos sujeitos, pois a centralidade de seus discursos estabelece uma relação de dependência com os regimentos que se estabelecem em âmbito nacional.

Além disso, evidenciamos dois enunciados norteadores: o primeiro considera o IDEB como mecanismo quantificador da qualidade da educação e o segundo relaciona a concepção de qualidade com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (associada aos resultados de avaliações externas). A governamentalidade neoliberal regula a formação discursiva de produção desses enunciados. Tal concepção parte da premissa de que o mercado deve ser instituído em todos os âmbitos da sociedade. Portanto, a escola estando situada em um sistema de competitividade, deve adotar, no seu funcionamento, os princípios empresariais de medição e certificação da qualidade.

Freitas (2018) demarca o processo das reformas no gerenciamento da educação, situando a qualidade como uma mercadoria de oferta das escolas e, assim, as instituições devem competir em diversos níveis em busca de consumidores (pais que matriculam seus filhos). Dentro desta discussão, Martins (2016) destaca que essa qualidade/mercadoria na governamentalidade neoliberal foi reduzida aos resultados de aprendizagem por meio do IDEB.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, publicado em 2007, que estabeleceu uma parceria entre os entes federados com a finalidade de melhorar a educação brasileira, em seu art. 3, determinou que o IDEB seria o instrumento de averiguação da educação básica “a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos” (BRASIL, 2007, p. 2). Logo, notamos um encadeamento discursivo nas bases legais, em que a materialização do IDEB como tática de regulação da qualidade educacional é

apresentada, inicialmente, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, enquanto as demais regulamentações são mobilizadas com o fito de fazer cumprir a responsabilidade firmada.

Neste ponto, podemos demarcar que a qualidade possui um elo com a “quantofrenia”, assim como aponta Lima (2015, p. 1343), ao afirmar que “[...] tudo é passível de mensuração e de que tudo aquilo que se mede é verdadeiro”. Nossa sociedade desenvolveu a cultura de quantificar e medir tudo, associando a educação aos padrões econômicos que exigem números e à formação de um sujeito que se adeque aos moldes produtivos. Faz parte da racionalidade neoliberal a produção de um homem econômico, assim como destaca Foucault (1985), ao ressaltar como a disciplina perpassa o corpo dos sujeitos, inculcando a docilidade, ao passo que produz eficiência. Cabe questionar, quando nos referimos à educação, se todos os processos podem ser mensuráveis e traduzidos numericamente ou, ainda, se as taxas de fluxo e rendimento seriam atributos suficientes de uma “boa educação”.

Na Figura 6, ainda é possível constatar que o enunciado “diminuir as diferenças entre as escolas” é abordado tanto no PME como no PNE e no PDE. A realização da primeira amostra do IDEB, com divulgação no ano de 2007, revelou o contexto de desigualdade em nosso sistema de ensino, assim como retrata o documento norteador do PDE ao analisar os primeiros resultados: “O que mais impressiona, contudo, é a enorme dispersão do IDEB entre escolas e redes” (HADDAD, 2007, p. 22). Em um país com uma proporção territorial do tamanho do Brasil, que possui características marcantes em cada regionalidade, não há como não mencionar essa discrepância entre os resultados, principalmente, se considerarmos que alguns estados (em destaque os da região sudeste) possuem capacidade financeira superior à de outros, o que favorece um maior investimento na educação.

Partindo para o município de Paraná/RN, denota-se que o ente federado possui um baixo desenvolvimento econômico. De acordo com os dados da Secretaria do Tesouro Nacional apresentados no relatório do IBGE (2015), 97,8% das receitas do município são oriundas de fontes externas, o que revela a insuficiência financeira em prover seus insumos e a dependência do município a decisões superiores. Ainda assim, a cidade estabelece estratégias, por meio do PME, a fim de diminuir as discrepâncias dos resultados entre as escolas da rede, como também do índice estadual e em relação aos demais municípios.

Outro enunciado do campo associado destacado no quadro refere-se a “contextualizar com outros índices”, um discurso que emerge do PME na estratégia 7.1:

Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas,

às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação (PARANÁ, 2015, p. 12).

Assim, o PME propõe considerar o IDEB não apenas de forma isolada, mas associá-lo com índices sociais como o de nível socioeconômico do alunado, bem como oferecer uma maior transparência quanto aos princípios norteadores das avaliações e de sua forma de operacionalização. Esta dispersão enunciativa no texto legal municipal é um indicativo da necessidade de se estabelecer uma relação que aproxime e justifique os resultados do IDEB.

De acordo com Foucault (2014a), faz-se preciso questionar a vontade de verdade dos discursos e tratá-los como acontecimentos, não como uma voz ouvida no silêncio, mas como um conjunto de acontecimentos demarcados nos enunciados. Dessa forma, tal evidência destacada do PME, interpelada na condição de enunciado, exerceu o princípio da descontinuidade ao fabricar uma nova posição diante do regime discursivo da lei municipal, tratando o IDEB não apenas com seus resultados de forma isolada, mas também fixando, na rede discursiva, a contextualização de outros indicadores e da forma como as avaliações são organizadas, de modo que seja possível compreender o contexto para a produção e divulgação dos resultados da rede.

Ademais, outro enunciado destacado na Figura 7 diz respeito à “[...] divulgação de dados correspondente à educação”, em que é evidenciado, no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, no art. 2., inciso XIX, o seguinte: “[...] divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (BRASIL, 2007, p. 12). Neste ponto, fazemos associação com a problematização de Foucault (2014a) em torno do *panoptismo*. Este, ao colocar em evidência a vigilância permanente, que causa um sentimento de visibilidade constante e atua na produção de condutas voltadas a obedecer a uma lógica produtivista e de reforço da moral pública, levamos a associar tal modelo *panóptico* à estrutura do IDEB.

A divulgação dos resultados do índice sucumbe os alunos, professores e as escolas, como um todo, à lógica de visibilidade. A exposição atua como uma tática na fabricação de condutas, para que os atores estratégicos desenvolvam análises dos avanços/retrocessos e tracem planejamentos com fins de responder positivamente ao sistema da maquinaria. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação materializa a condição enunciativa do IDEB como esse dispositivo disciplinar responsável por perpassar e produzir o poder nos corpos dos sujeitos, que não só torna os atores educacionais submissos ao modelo de averiguação, mas

coloca eles mesmos como os próprios responsáveis por reproduzir e garantir a manutenção dessa lógica avaliativa.

De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 239), este documento refletiu os anseios do grupo empresarial e tinha um princípio basilar: “[...] apoiar o professor, melhorar o ensino, tornar a escola eficaz”. O raciocínio é simples: o apoio ao professor não é uma perspectiva de oferecer os subsídios necessários, mas, por meio dos resultados educacionais, a equipe escolar entra em um processo de visibilidade permanente, embasando toda a comunidade a se articular e a participar da cobrança por melhores performances (BALL, 2010).

Por fim, o último enunciado evidenciado no quadro refere-se ao “repasso de transferências voluntárias” por parte da União. Nesse sentido, é destacado pelo PDE:

O IDEB permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos (HADDAD, 2007, p. 23).

Assim como explicitado anteriormente, é necessário considerar as particularidades de cada região da territorialidade brasileira, o nível socioeconômico em que estão situadas as escolas, a capacidade financeira dos municípios e estados para manutenção do ensino, a formação dos profissionais da educação. Pensar os resultados do IDEB a nível nacional não deve ser impeditivo para considerar que, além de um número, conforme destacam Dourado e Oliveira (2009), existem fatores intra e extraescolares específicos de cada entidade que não estão demarcados no índice, mas estão nas práticas não discursivas (FOUCAULT, 2008a), isto é, mobilizam a formação e produção dos enunciados sobre os resultados na rede.

Dessa forma, se há uma desigualdade em nosso sistema de ensino que revela a fragilidade de algumas escolas, e considerando a organização nacional como um regime de colaboração entre os entes federados, a transferência de recursos por parte da União é uma premissa inquestionável e necessária para amenização dos “casos mais dramáticos” (HADDAD, 2007), como cita o monumento, haja vista que o governo federal é responsável por gerir a maior parte da carga de impostos no país. A participação da União não deveria ser apenas com uma forma de complementação, pois, se há complemento, é porque não está sendo distribuído de forma a responder às demandas e à promoção de uma boa educação.

4.2.2 Perspectiva de uma quantofrenia da qualidade

A discussão em torno do primeiro trajeto temático da seriação de enunciados sobre o IDEB nos encaminhou, ao longo do percurso, a transitar também pelo segundo trajeto referente à associação da qualidade da educação a uma perspectiva da quantofrenia. Um padrão de qualidade exige condicionar recursos mínimos para se atender a tal premissa, receitas para investir na estrutura, nos insumos, na formação dos profissionais e no incentivo da permanência do aluno na escola. No entanto, o discurso da governamentalidade neoliberal regula a produção enunciativa em torno de resultados numéricos. A gestão escolar, tomada pela perspectiva gerencial, dissemina na rede que é preciso “fazer mais com menos” e desenvolver uma performance de reflexão permanente sobre a prática profissional com base nos dados divulgados.

A cadeia dos enunciados que emergem dos textos legais parte da concepção de que uma boa educação é traduzida numericamente, tendo a centralidade dos resultados das avaliações externas e do censo escolar como reflexo da qualidade. Passamos a ver, desse modo, como o funcionamento da empresa tem sido deslocado para a educação. Segundo Freitas (2018, p. 34), esta vertente possibilita “[...] criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas”. Todo esse contexto insere os alunos, professores e gestores na maquinaria *panóptica*, que, através do IDEB, alcança a todos e a cada um igualmente, produzindo discursos da excelência educativa expressa nos números.

Destacamos, no monumento do PPP E1, o princípio da dispersão e da exterioridade enunciativa em torno da concepção de qualidade. De acordo com Foucault (2014b), por mais que os discursos se encontrem em algum momento, em outro, eles também se expõem, se desenham como práticas descontínuas, que podem ser caracterizadas como de resistência, de luta. Além disso, considerar o discurso nas suas singularidades é igualmente reconhecer a condição de possibilidade dos enunciados, as posições externas que controlam a produção dos acontecimentos.

A promoção de um ensino de qualidade é abordada, no PPP E1, no trecho da finalidade da escola, em que é destacado a interação com a família como um dos elementos fundamentais: “Buscar a interação entre escola e família como meio de atingir um ensino de qualidade” (PPP E1, 2022, p. 7). Além disso, enfatiza, no tópico voltado para a missão, a garantia do acesso e da permanência do aluno, propiciando a valorização dos valores éticos-sociais e o acompanhamento individual dos discentes conforme o ritmo de aprendizagem: “Temos como

missão também primar pela educação de qualidade considerando os aspectos individuais de cada aluno e seu ritmo de aprendizagem” (PPP E1, 2022, p. 15).

Neste sentido, podemos caracterizar estes enunciados como uma dispersão, isto é, uma resistência à normatividade empresarial do lucro atribuída à educação. No contexto brasileiro, ao tratar sobre a qualidade educacional, tem-se como referência a observação de dados estatísticos, como os do IDEB, e de posições alcançadas em *rankings*. No entanto, o PPP E1 revela que a escola fabrica práticas que associam a qualidade com outros aspectos, estimulando a participação e o comprometimento de todos os sujeitos escolares, condições fundamentais para a promoção do ensino.

Em contrapartida, estando a escola situada em um sistema que a sucumbe ao jogo da competitividade, o discurso no PPP E1 exerce, em um determinado momento, a resistência e, em outro, expõe a exterioridade da administração empresarial, conforme é destacado no tópico da visão de futuro: “[...] se tornar conhecida e reconhecida em toda a Região como uma escola de excelente qualidade de ensino, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias” (PPP E1, 2022, p. 15).

Estes enunciados estão localizados na formação discursiva da reforma empresarial da educação, em que os pais podem ser visualizados como clientes que consomem a mercadoria de qualidade, e a escola, como empresa que desempenha com excelência suas funções e oferece um bom produto no mercado. Tal discurso reforça que, mesmo a instituição buscando criar elos de resistência para construção de um projeto de ensino pautado na realidade vivenciada, ainda assim, as práticas discursivas gerenciais permeiam os atos enunciativos, pois os sujeitos estão imersos na maquinaria *panóptica* e, além de serem atravessados pelo poder, também são os responsáveis por produzi-lo e reproduzi-lo na teia. Faz parte da lógica da governamentalidade neoliberal essa produção da subjetividade, que atua sem ser de forma explícita, brusca, agindo no interior dos sujeitos. Não se trata, portanto, de algo forçado, do contrário, os indivíduos desejariam a mudança de atitude.

No discurso do PPP E2, a concepção de qualidade está associada também ao princípio da dispersão. De acordo com o monumento: “[...] buscamos um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para fazer parte dela” (PPP E2, 2022, p. 14). Para mais, o monumento aponta alguns dos fatores que têm se apresentado como barreiras para o desenvolvimento do ensino, principalmente, destacando dificuldades intraescolares como: “Indisciplina dos alunos no âmbito escolar”, “Inexistência de uma boa infraestrutura adequada para funcionamento” e “Distorção idade/ano na turma do 4º ano do ensino fundamental” (PPP E2, 2022, p. 8).

Tais enunciações revelam a prática social da escola, de resistência à lógica produtivista, assim como da formação de um campo enunciativo que vá além da concepção de sujeitos para responder ao sistema, mas que compreenda também a emancipação de um desobedecer a racionalidade dominante. Além disso, as dificuldades evidenciadas no PPP E2 apontam para a falta de investimentos na educação pública ao revelarem que a escola necessita de adequação na estrutura. Um ensino de qualidade não está relacionado apenas ao desenvolvimento da prática pedagógica, mas à oferta das condições mínimas de funcionamento. Se a escola não dispõe de uma estrutura adequada, a indisciplina e a distorção idade/ano dos alunos são algumas das consequências dessa conjuntura.

Portanto, nos PPPs das instituições investigadas, é perceptível que a concepção de qualidade da educação não possui relação direta com uma quantofrenia, do contrário, revelam uma aproximação com as práticas sociais dos sujeitos, destacando como princípios basilares a relação da família com a escola e a estrutura adequada dos prédios escolares. No entanto, em alguns momentos, os discursos apresentam enunciados voltados à perspectiva gerencial, apontando o elemento da satisfação dos pais. Este princípio demonstra como a lógica da governamentalidade neoliberal perpassa por todos os discursos e atua na produção de subjetividades para responder ao sistema. Assim, mesmo não evidenciando, de forma explícita, a relação de uma qualidade baseada na quantofrenia, são fabricados enunciados que estão situados na razão gerencial.

4.2.3 Padronização curricular

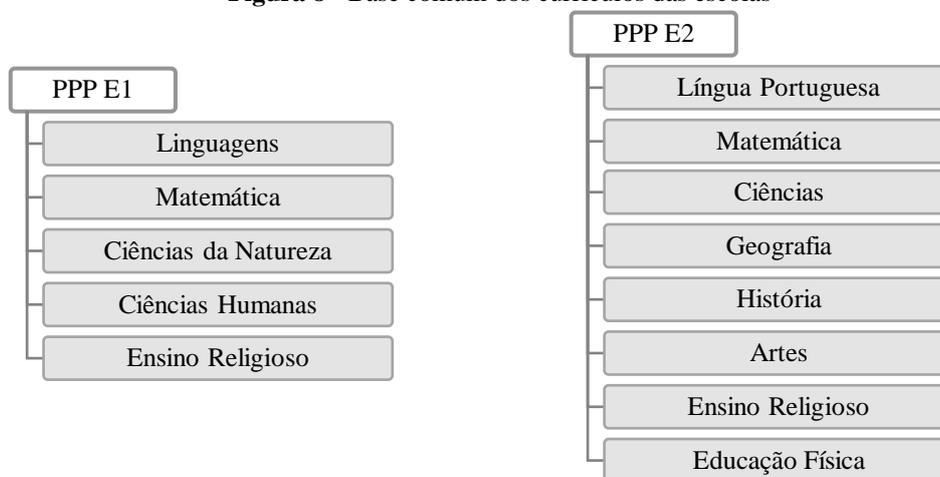
O último trajeto temático trata da padronização de um currículo comum. A referência pôde ser evidenciada nos planos nacionais, estaduais e municipais, que, mesmo sem citar diretamente, embasaram a formulação da BNCC, assim como destacado na estratégia 7.1 do PNE (BRASIL, 2014, p. 7):

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

A BNCC foi homologada oficialmente em 2017, sendo que sua implementação começou a ocorrer nos anos posteriores com a adequação por parte dos estados e dos municípios. Caracteriza-se por ser um documento normativo que estabelece o conjunto de

habilidades e aprendizagens requerentes aos estudantes em cada etapa do ensino. Nos PPPs analisados, são apresentados os componentes da grade curricular de cada escola, conforme é visualizado na Figura 8, abaixo.

Figura 8 - Base comum dos currículos das escolas



Fonte: elaborada pela autora com base nos PPPs observados (2022).

De início, destaca-se que o PPP E1 adotou o padrão curricular tendo como referência a divisão em áreas do conhecimento da própria BNCC, enquanto o PPP E2 organiza o currículo destacando cada disciplina. Embora partam de construções diferentes, não há nos PPPs qualquer indicação sobre como se desenvolve a parte diversificada do currículo, ficando restrita apenas à apresentação das áreas dos conhecimentos, no caso do PPP E1, e dos componentes curriculares, no PPP E2, que correspondem aos elementos obrigatórios.

A não especificação do modelo relacionado à parte diversificada pode estar associada com a falta de uma maior proximidade dos atores educacionais com a proposta da BNCC, tendo em vista que, por mais que tenham sido promovidos fóruns de discussão para construção da base, a reformulação da organização curricular escolar causa insegurança nos profissionais, que são confrontados com novas concepções. Desse modo, mesmo que não estejam delimitados, os PPPs abordam, ao longo do texto, elementos que priorizam a seleção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões, assim como destacado no enunciado do PPP E2 (2022, p. 22): “[...] cuidar não apenas da tarefa de ensinar os conteúdos clássicos, mas, de dar conta de outras dimensões que fazem parte de cada pessoa”.

Por conseguinte, a análise dos textos legais a respeito da materialidade do IDEB nos apresentou alguns acontecimentos. No momento, evidenciamos: (i) ausência de referência ao IDEB nos PPPs; (ii) qualidade da educação nos textos legais associada a medidas

quantificáveis; (iii) dispersões e regularidades do PPP E1 quanto à perspectiva de qualidade da educação.

Esses três acontecimentos possuem elementos específicos que os caracterizam na condição de enunciado. O primeiro destes emerge como fabricação das práticas discursivas dos sujeitos, em que a imersão em um sistema que estimula a competitividade não é ainda incentivada, de forma demarcada, na cidade de Paraná/RN, visto que não há nenhuma política específica que enfatize e priorize o cumprimento das metas educacionais, exceto pela menção no PME. O segundo acontecimento demarca como os documentos oficiais têm priorizado a finalidade da empresa como organização a ser copiada, transferindo para a escola o discurso da mercadoria da qualidade e de que tudo é passível de quantificação. Finalmente, o terceiro e último enunciado que destacamos emerge como uma regularidade e dispersão ao mesmo tempo, relacionado aos acontecimentos anteriores. Ao passo que o PPP E1 manifesta uma inconformidade à lógica dominante da reforma empresarial, em seguida, sua posição de sujeito se altera e passa a produzir enunciados voltados à excelência educativa, destacando, por exemplo, o grau de satisfação das famílias.

O campo discursivo do IDEB é permeado por enunciados caracterizados por resistência. À vista disso, questionar a lógica da visibilidade constante que conduz profissionais da educação a buscarem uma reforma permanente da performance, como meio de responder com eficiência aos índices, é um passo que deve ser dado pelos sujeitos da instituição escolar. Um número pode oferecer um panorama de algumas realidades, mas, quando partimos para educação, precisamos nos valer de instrumentos que transcendem resultados de fluxo e de desempenho. Nessa perspectiva, a aprendizagem e o desenvolvimento não se limitam à aquisição de um conteúdo nem a um dado estatístico.

Após essas considerações sobre os enunciados que emergem dos textos legais, na seção seguinte, apresentamos as práticas discursivas exercidas pelos atores estratégicos da educação de Paraná/RN

5 PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS ATORES ESTRATÉGICOS SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB

Nesta seção, apresentamos as análises dos grupos focais e entrevistas realizadas com os atores estratégicos de Paraná/RN. Compreendemos que o discurso é uma prática exercida e produzida pelos sujeitos, pois emerge como um produto das relações de poder e saber que investem os meios sociais e os indivíduos. Os profissionais da educação como docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários municipais de educação são considerados os atores estratégicos, pois são eles os responsáveis por materializar, no contexto local, as discursividades fabricadas na área educacional.

Ao analisarmos os enunciados produzidos pelas participantes da pesquisa, compreendemos que a posição de sujeito é um lugar vazio (FOUCAULT, 2008a), isto é, pode ser ocupada por diferentes indivíduos a depender dos efeitos circunstanciais do campo enunciativo. Desse modo, a análise parte da construção de trajetos temáticos, seguida da descrição dos enunciados e das condições que permitiram aos sujeitos ocuparem a sua posição, exercerem, para aquele determinado momento, um característico enunciado, e não outro.

Como forma de articular o material de investigação estabelecendo as relações interdiscursivas, reconhecendo as dispersões e demarcando as regularidades, organizamos nossas análises a partir da construção de trajetos temáticos, isto é, dos temas que emergiam dos próprios discursos. Portanto, encontram-se sistematizadas em três trajetos centrais: no primeiro, iniciamos a análise do IDEB como desconhecido, até se construir uma rede discursiva que o torna mobilizador de mudanças das práticas na realidade escolar; no segundo, apresentamos o jogo das dispersões e regularidades que são exercidas atualmente, como se desenha a legitimidade do IDEB e a necessidade de mecanismos de aferição que propiciam e incentivam um clima organizacional em preparação para os testes; e, no terceiro, realizamos uma análise em torno do sentimento da visibilidade permanente produzida pelo IDEB.

5.1 A sutilidade da governamentalidade neoliberal por meio do IDEB e das avaliações externas: do desconhecido a articulador das práticas discursivas

Ao longo do nosso texto, demonstramos como as mudanças na forma de governo da população têm levado a educação a assumir um papel de destaque no que se refere à formação de uma sociedade que responda aos princípios econômicos. Diante disto, concepções que são

basilares para a promoção e organização do ensino foram revestidas pelo viés empresarial e passaram a se constituir de uma materialidade competitiva.

Conforme discute Laval (2019, p. 33), “O neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. Desde bem cedo, muitos autores dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o ‘espírito de capitalismo’”. Em nossa realidade, temos como exemplo os discursos em torno da qualidade da educação, que têm como centralidade, atualmente, os números divulgados pelo IDEB, prevalecendo, nesta ótica, resultados sintéticos em detrimento de uma análise contextual da realidade brasileira.

O avanço dessa governamentalidade, como apontado por Laval (2019), não se dá instantaneamente, visto que se desenvolve de forma singular em cada contexto, com progressos e recuos particulares de determinados momentos históricos. No caso da cidade deste estudo, Paraná-RN, é perceptível que as enunciativas em torno do IDEB vão ganhando força ao longo do tempo. De início, quando o índice foi criado e teve sua primeira divulgação, as práticas discursivas dos sujeitos não foram impactadas pelos resultados. Para mais, as secretárias entrevistadas que estiveram à frente da educação, no período de 2005 a 2013, apresentam uma regularidade enunciativa: a inexistência de ações voltadas em específico para esses números, um desconhecimento do que seria o IDEB.

O discurso de Lívia (em entrevista concedida em 23 de agosto de 2022), que esteve na secretaria nos anos que antecederam a divulgação do primeiro IDEB do município, demonstra que, apesar de já ter se iniciado o movimento das avaliações externas em território nacional, a nível local, a prática avaliativa de uma testagem em larga escala e a divulgação de números estatísticos não estavam ainda veiculadas. A participante afirma não se recordar do índice: “Nada de IDEB eu lembro. É porque assim, tudo que eu lembro é que a gente ficava mais com questão de documento, sabe? Era mais burocrático” (LÍVIA, entrevista concedida em 23 de agosto de 2022). Iasmim, que assumiu logo após Lívia deixar a pasta da educação, e que estava à frente da secretaria no contexto de divulgação do primeiro IDEB, também enfatiza o fator tempo e destaca não se recordar de alguns elementos: “[...] como foi assim que chegou e eu não fiquei muito tempo, tem coisas que é muito tempo, é muito tempo, eu não lembro” (IASMIM, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022). Apesar disso, Iasmim destaca o movimento de aplicação das avaliações, sem que houvesse, para tanto, uma preparação:

Olhe, é o seguinte, já são o que? Uns quinze anos, muito tempo. Então, assim, eu lembro que era avisado que ia vir essas aplicações de exames, de provas pra esses alunos, mas eu acredito que não tenha sido trabalhado. Por exemplo, vem esse pessoal e eu vou trabalhar isso aqui, porque vai cair isso, isso, isso e isso. Não. Eu acredito

que não, que realmente era colocado de uma forma que chegavam e avaliavam (IASMIM, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022).

Rosana também enfatiza não se recordar de nenhuma movimentação em torno das avaliações ou do IDEB: “Não, eu não lembro, não” (ROSANA, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022). Já o discurso de Lis deixa claro não ter ocorrido esse movimento, diferente dos demais, que afirmam não se recordarem do IDEB ou de ações em preparação e orientação para as avaliações externas:

Não tinha essa movimentação, essa orientação, não. Ninguém sabia nem o que era, porque eu mesmo, que era professora, eu não sabia o que era. Quando eu fui, quando eu entrei na secretaria, foi quando eu comecei a tomar conhecimento das coisas, principalmente desse IDEB. Ninguém tinha conhecimento (LIS, entrevista concedida em 25 de agosto de 2022).

Percebe-se que as avaliações externas não estavam, de forma incisiva, na prática social dos sujeitos investigados, mas que, sutilmente, começavam a ganhar materialidade, tal qual destacado no enunciado de Iasmim (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022), quando acentua que realizava os exames, mas que não se recorda de uma preparação para os testes, ou de uma discussão desses resultados. Diante desta trama enunciativa, Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022) é mais incisiva ao demonstrar que não realizavam nenhum preparo, e que só veio a tomar conhecimento sobre o IDEB quando assumiu a secretaria, o que nos evidencia que o movimento da testagem já estava nas práticas discursivas, mas ainda não era um saber que movimentava as relações, modificando as práticas dos sujeitos.

É preciso compreender, conforme aponta Garcia (2017, p. 153), que “O IDEB teve sua implantação prevista no Plano Plurianual do governo Lula, para o período de 2008 a 2011”. Logo, os estados e municípios estiveram neste contexto em um período de adaptação para o que seria uma recepção e utilização desses resultados. Para tanto, o enunciado de Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022), que entrou na secretaria no ano de 2013, demonstra que o IDEB não era mais uma tecnologia de governança desconhecida, já que foi um saber mobilizado ao se inserir como representante municipal da educação. Contudo, também não era em si conhecido, visto que, enquanto professora, não tinha conhecimento do assunto.

Podemos perceber a sutilidade com que a governamentalidade neoliberal vai alcançando a todos. De modo particular, focaliza-se a manifestação de um poder que se faz ao mesmo tempo visível e invisível (FOUCAULT, 2014a). Os professores não tinham conhecimento da logística do IDEB, mas já era uma discussão que transitava pela secretaria de educação. Ainda

que não fosse demarcada uma mobilização das práticas em torno dos resultados educacionais, no cenário nacional, porém, já estavam anunciados.

Vale ressaltar também que esta fase em que emergia o discurso do IDEB, de 2005 a 2012/2013, foi um período em que o município de Paraná passava por algumas dificuldades econômicas. Se a autonomia é questionada nos dias de hoje, no contexto em questão, os gestores não possuíam muito poder de decisão. Além disso, como não havia uma visibilidade das receitas e despesas dos municípios em todo o território nacional, o poder executivo centralizava os recursos recebidos, distribuindo os materiais para a secretaria e instituições escolares de acordo com o que achasse ser suficiente. O enunciado de Lívia (entrevista concedida em 23 de agosto de 2022) destacado anteriormente demonstra como o papel do secretário municipal de educação se dirigia muito mais à organização dos documentos, exercendo um papel burocrático e técnico, do que atendendo, de forma direta e presente, as realidades das escolas.

Este cenário começou a ser modificado por meio de algumas mudanças implementadas na gestão pública, tal qual a criação do Portal da Transparência, em 2004, pela Controladoria-Geral da União (CGU). O portal expõe para toda a sociedade as receitas recebidas e os gastos empenhados pelos entes da federação: municípios, estados, Distrito Federal e União. Além disso, em 2009, foi publicada a Lei Complementar n° 131, que acrescenta dispositivos a Lei n° 101. Dentre eles, destacamos o art. 48, no inciso II: “liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público” (BRASIL, 2009). Em 2011, por sua vez, foi criada a Lei de Acesso à Informação (LAI), Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011, sendo implementada, no ano de 2012, por meio do Decreto n° 7.724, de 16 de maio de 2012, que garante aos cidadãos solicitarem o acesso a informações ou dado específico da gestão pública.

A criação desses textos legais torna visíveis para a sociedade as movimentações efetuadas pelos gestores, que, ao estarem submetidos a um sistema de vigilância permanente, são chamados a agirem e a empenharem com maior responsabilidade o dinheiro público. Outrossim, são convocados a destinarem a porcentagem devida de 25% do montante de receitas da carga de impostos e transferências à educação, o que é garantido, na Constituição Federal, por meio do art. 212 (BRASIL, 1988).

Contudo, as dificuldades orçamentárias enfrentadas pelas secretárias não foram poucas, e esta dificuldade pode ser considerada como uma prática que contribui para essa escassez nas discussões em torno dos resultados educacionais. Além de o IDEB ser um saber que ainda estava emergindo nas políticas públicas, como os representantes pensariam e se organizariam

para atingir determinadas metas, se não conseguiam oferecer o mínimo para os alunos? Esta indagação está firmada no enunciado apresentado a seguir:

Eram contadas aquelas coisas, tudo contada. Aí a gente não podia desenvolver era nada. Passava aquela hora por lá, não tinha aqueles... quando eu fui, recebi esse cargo, disseram para mim: “você tem carta branca”. E essa carta nunca apareceu. Ela nunca apareceu! Por isso que eu digo que eu acho que ainda trabalhei foi muito (ROSANA, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022).

A frustração se torna evidente nesta trama enunciativa. Percebe-se o desejo de promover mudança, de desenvolver ações. A expressão “você tem carta branca” compõe o vocabulário popular e é utilizada para designar a abertura de espaço para que os sujeitos exerçam com autonomia determinada função, realizando as inferências que se acharem necessárias. Rosana (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022), no entanto, enfatiza que, apesar de ter sido garantida autonomia, no exercício da função, o contexto foi outro e a profissional se viu diante das dificuldades orçamentárias, com os materiais todos calculados e com as ações determinadas do que se poderia ou não fazer.

O enunciado destacado realiza uma interdiscursividade com o que Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022) ressalta: “[...] da gestão parte tudo. A gestão é quem faz todo encaminhamento dos passos a serem dados. Isso é em tudo, não é só na educação”. Dessa forma, temos um desenho que demarca a centralização das tomadas de decisões. Os sujeitos se sentem controlados e obrigados a exercerem um papel que é, na prática, apenas uma transferência de função, sem uma autonomia de fato. Ademais, funciona como uma forma de o representante do poder executivo se desobrigar da responsabilidade que tem um gestor diante do compromisso com a educação.

Face a essas formulações, destacamos a defesa de Foucault (2008a, p. 111) ao realçar que “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados”. Percebemos, diante do campo discursivo apresentado, uma reatualização de dois enunciados: (i) a inexistência de uma discussão em torno do IDEB; e (ii) sujeição das secretárias ao poder executivo. Entre os anos de 2005 a 2013, os aprofundamentos em torno dos resultados educacionais no município foram muito incipientes, ou inexistentes. Em parte, isso decorre da falta de autonomia dos órgãos municipais que se veem como submissos a decisões superiores, bem como da falta de orçamento para gerir o sistema de acordo com as demandas locais. Dentro deste campo associado, Laval (2019, p. 20) discute:

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosos nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros.

É preciso gerir com responsabilidade o dinheiro público, isto é fato, mas a educação brasileira, pública e gratuita, ainda hoje passa por graves problemas orçamentários. Não se trata apenas de questões de gerência, pois também é falta de se ofertarem condições mínimas para o funcionamento escolar. Nessa direção, conforme Laval (2019), quando se volta para as classes populares, os recursos são poucos.

Além do mais, é preciso destacar uma dispersão em todo este discurso até então colocado. A participante Iasmim (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022) destaca que, no seu período de secretaria e até atualmente, ainda é possível visualizar um alto número de professores que não possuem formação e que, naquela época, isso era muito mais acentuado. De acordo com a participante, o quadro obteve uma melhora por meio das ações implementadas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que aumentou o número de projetos para a educação, incentivando a formação a nível superior para os professores, garantindo transporte escolar para os alunos e cursos de aperfeiçoamento para atores educacionais.

2007 foi um ano que foi muito bom, porque a gente estava no período de um governo que realmente pensava no bem-estar da educação, digamos assim. E ali foram feitos vários projetos voltados para educação. Assim, o que pôde se trazer de bom e que pode não ter dado certo, mas eu acho que a intenção era boa de trazer coisas para os municípios e fazer com que essa educação realmente ela alavancasse, ela fizesse diferença. Isso aconteceu. Se não deu muito certo, é porque quem estava por trás, né? E também a gente sabe que é um trabalho de formiguinha, você não trabalha agora e já tem resultado hoje. Esse resultado é a longo prazo e por sinal foi isso que aconteceu. [...] na época de Lula, e quando ele entrou, foram mudanças demais. Eu acho que todo mundo ficou eufórico com tanta coisa que a gente pensava também que era muita coisa boa, e era, se realmente tivesse acontecido e que chegou muita coisa de uma vez só (IASMIM, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022).

No discurso apresentado, é possível percebermos que, apesar do avanço da governamentalidade neoliberal, os investimentos em educação não recuaram em território nacional. Todavia, isso não significa dizer que o que era investido era suficiente. Não obstante, uma questão levantada pelos enunciados é justamente a criação de muitos projetos de uma só vez. Logo, os gestores não souberam administrar todas as novidades e recursos empenhados. Por isso, houve um movimento para se ampliar as receitas destinadas para melhoria educacional, e é preciso destacar que isso se deve ao fato de se ter um governo classificado como populista.

Garcia e Nascimento (2012, p. 115) enfatizam que na administração do presidente Lula, “[...] em especial no segundo mandato, os investimentos na área educacional aumentaram significativamente, apesar do viés neoliberal prevalecer nas políticas e nos programas educacionais”. Portanto, com uma maior destinação de recursos para a educação, cabia aos municípios empenhar com responsabilidade as receitas que chegavam, garantindo a aplicação do mínimo constitucional de 25% e a transparência dos gastos efetuados. Entretanto, os enunciados das secretárias demarcam que o período vivenciado foi de uma limitação orçamentária e de uma falta de autonomia para se lidar com os assuntos referentes à pasta da educação.

Voltando-se para os resultados do IDEB e das avaliações externas, apesar de não se ter, de forma articulada, uma recepção e ação em torno desses dados, de acordo com o próprio discurso das secretárias desses anos iniciais, as avaliações já mobilizavam, de alguma forma, as práticas discursivas. Ainda que não fosse em torno de uma preparação exaustiva para os testes, nota-se, por meio das dispersões dos discursos apresentados a seguir, o começo de um movimento quanto a uma orientação específica.

[...] eu não recorde não, mas nós tínhamos uma equipe muito preparada lá na secretaria. Isso eu acredito que de uma certa forma com certeza eles eram orientados. Em alguma questão assim com relação a esses exames, acho que já, já existiam sim. Só que pra mim, eu não me recorde (LÍVIA, entrevista concedida em 23 de agosto de 2022).

Eu acho que não teve de a gente mobilizar, eu parar a escola, ou falar com professores para trabalhar aquela turma. Não, isso assim nesse sentido não existia (IASMIM, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022).

Sim, porque quando chegavam ninguém conhecia, né? Aí tinha que ter aquelas avaliações com os professores, reunião em sala de aula. Fazia um tipo de reunião só com os professores pra declarar tudo e desenvolver o acompanhamento do professor (ROSANA, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022).

Não, que eu saiba não. Tanto eu, no tempo que eu estava na secretaria não foi repassado isso e também como professora. (LIS, entrevista concedida em 25 de agosto de 2022).

Os quatro enunciados destacados demonstram as dispersões nas práticas discursivas dos sujeitos. Lívia (entrevista concedida em 23 de agosto de 2022), apesar de não se recordar, enfatiza que acredita ter acontecido uma orientação para avaliações, já que sua equipe de secretaria era “muito preparada”. Tal ato ilocutório realça a discussão anterior de que o papel da secretária era exercido com uma relação distante do setor pedagógico, vinculando-se a funções técnicas.

Dentro deste mesmo campo associado, Rosana (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022) também destaca algum tipo de orientação por meio de reuniões, já que não havia um conhecimento sobre esses mecanismos. Entretanto, de acordo com a participante, o objetivo seria “[...] declarar tudo e desenvolver o acompanhamento do professor” (ROSANA, entrevista concedida em 24 de agosto de 2022). Neste sentido, as avaliações não seriam voltadas para o acompanhamento da aprendizagem do aluno, mas seriam um dispositivo de visibilidade do trabalho docente. Destaca-se, portanto, a sutilidade com que o discurso neoliberal foi sendo exercido pelos sujeitos. Assim como Foucault (1985) fala sobre o poder produzir discursos e saberes, fazendo com que seja aceito, na trama apresentada, não há a configuração de algo ríspido, abrupto. Há, na verdade, a apropriação de mecanismos da prática educativa, de forma que se torna natural “acompanhar” o trabalho exercido pelos profissionais.

Além disso, percebemos uma dispersão dos enunciados. Enquanto Lívia (entrevista concedida em 23 de agosto de 2022) e Rosana (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022) ressaltam uma possível preparação para os testes, Iasmim (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022) e Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022) afirmam não ter ocorrido qualquer orientação por parte da secretaria. Convém ainda evidenciar que Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022) destaca não ter recebido este direcionamento para as avaliações nem mesmo quando era professora. O fato de os sujeitos declararem não se organizarem para os exames tem como campo não discursivo o próprio lapso temporal na divulgação do IDEB. Nos anos de 2009, 2011 e 2013, o município de Paraná não computou nenhum número. Desse modo, é notável uma relação entre a preparação (e a ausência dela) para os testes com a não divulgação dos resultados no site do INEP.

Uma irrupção se estabelece nessa regularidade enunciativa de desconhecimento dos dados do IDEB. O discurso das secretárias, que atuaram a partir 2014, demonstra de forma incisiva o surgimento de uma prática discursiva que ultrapassa os muros da secretaria e começa a determinar as articulações em torno dos resultados educacionais. O trecho a seguir do grupo focal apresenta essa dispersão. As participantes, ao serem questionadas sobre o conhecimento sobre o IDEB, destacam:

- Razoável o meu (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022)
- O meu também, não posso dizer que sou uma pessoa... assim, já faz dois anos que nós saímos da secretaria, nós estando na secretaria a gente se preocuparia mais. Na secretaria lá, tem que procurar saber sobre o IDEB. Porque de fato não tem essas formações como o estado tem da DIREC (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- Nós nos preocupamos, coisa que outros gestores não se preocupavam (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).

- Não se preocupavam (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- Mas eu acho que ainda era pouco (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- Era, eu também acho. Hoje, em relação ao que a gente já sabe mais, porque o Índice de Desenvolvimento da Educação é um índice, é um número, mas aí por trás desse número... (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022)
- Tem muita coisa (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).

Nesta dinâmica, apesar de classificarem como “razoável” o conhecimento sobre o IDEB, as participantes destacam que foi no período de gestão das duas que se teve uma maior preocupação com esse assunto. Ao relacionar as enunciativas desse recorte com as das secretárias anteriores, vemos que o discurso do IDEB como um campo de saber começa a ganhar materialidade a partir da gestão de Gerusa e Maria. É neste período que Paraná inicia um movimento exíguo de articulação. Não obstante, a decisão se dá por motivação da própria secretária, sem fomento e apoio da 15ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC)³⁵, órgão responsável pelas orientações recebidas pelos municípios no RN.

Destaca-se a enunciativa de Gerusa (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022), ao enfatizar que, apesar de terem dispensado uma maior atenção ao IDEB, poderia ter sido melhor. É relevante como as participantes se colocam no embate dessas posições de sujeito, nas visões, enquanto estavam na secretaria e, hoje, exercendo a função profissional fora da educação municipal. Neste sentido, associamos a necessidade de ter se preocupado mais com os resultados, com a reflexão de Laval (2019), ao pontuar que o discurso neoliberal tem se imposto de modo sutil e determinado suas verdades em todos os âmbitos sociais, disseminando, inclusive, seu projeto de produção de subjetividades econômicas na educação.

Pensando o sujeito como um lugar vazio (FOUCAULT, 2008a) que é exercido e ocupado no momento de produção dos enunciados, percebemos como, por um lado, as participantes ocupam uma posição interdiscursiva com enunciados da performatividade (BALL, 2010) ao destacarem uma preocupação com os resultados e que poderiam ter se dedicado mais. Por outro lado, ao não estarem mais na secretaria e por terem recebido formações mais sólidas no campo das avaliações, exercem um discurso que é contrário à posição anterior ocupada, pois reconhecem o IDEB como um número, que não expressa a integralidade e as nuances da educação, pois há muito mais além do resultado apresentado.

³⁵ Órgão estadual responsável por acompanhar e gerir a educação a nível local no estado do Rio Grande do Norte. Cada DIREC é encarregada pela articulação e administração dos assuntos educacionais de algumas cidades. No caso da 15ª DIREC, compreende-se as cidades: Água Nova, Alexandria, Coronel João Pessoa, Doutor Severiano, Encanto, Francisco Dantas, José da Penha, Luís Gomes, Major Sales, Marcelino Vieira, Paraná, Pau dos Ferros, Pilões, Portalegre, Rafael Fernandes, Riacho de Santana, São Francisco do Oeste, São Miguel, Tenente Ananias, Venha-Ver. Convém destacar que os municípios que não possuem sistema próprio de ensino são subordinados à DIREC.

Dois enunciados refletem a prática discursiva na qual as participantes estão imersas: (i) no período de secretaria, elas eram as responsáveis pela condução da educação municipal, recebiam um cargo de confiança e tinham obrigação de prestar contas de bons resultados, logo, deveriam ter trabalhado mais os números; (ii) agora, ao estarem em outro âmbito, que não pertence à educação municipal, externalizam que, além do número apresentado pelo IDEB, há outros elementos que não são evidenciados, realizando, assim, uma interdiscursividade com Ravitch (2011), Laval (2019), Garcia (2017), Freitas (2018) e tantos outros que discutem os números como uma parte de um todo maior, reforçando a necessidade de se considerar esses resultados por meio de uma análise que os associe com o cotidiano e com a realidade de cada escola.

Conforme já realçado anteriormente, não havia nenhuma orientação da DIREC em relação aos resultados ou a uma preparação para o IDEB. Como Paraná não possui sistema próprio de ensino, as DIRECs são responsáveis por repassarem para os municípios as orientações referentes à educação. Contudo, de acordo com as participantes, era por meio da mobilização na secretaria que se sabiam os resultados, ao ver as notícias na internet e nas redes sociais. Ao estarem por dentro dos resultados, divulgavam-nos para as escolas e os comunicavam à prefeita.

Pontuamos que, conforme os enunciados de Gerusa (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022) e Maria (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022), eram realizados momentos de discussão dos resultados com os coordenadores e gestores, mas não havia uma regularidade nestas ações:

- [...] tem que ser realista, só quando estava próximo (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022)
- E no ano do IDEB (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022)
- Quando saía o resultado e quando estava próximo de ter as provas de novo, não tinha aquela discussão constante, eu acho que era pra ter sido (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- [...]
- A gente parabenizava, pedia aos diretores para divulgar nas reuniões de pais, divulgar nas redes sociais. Nós mandávamos para o site da prefeitura, mandava para o gestor: “(nome da gestora municipal), melhoramos mulher, o IDEB” (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022, grifo nosso).

Mesmo sendo ressaltada uma ênfase apenas quando se aproximavam os momentos de avaliação e divulgação, denota-se como o IDEB, a partir de então, está imerso nas práticas discursivas dos sujeitos, tornando-se um articulador da mudança da realidade escolar. A forma como se manifesta no discurso das ex-secretárias é de uma sutilidade e implicitude características da governamentalidade neoliberal, “[...] pelas quais o poder impõe sua verdade,

mobiliza saberes, emprega técnicas” (LAVAL, 2020, p. 38) e torna o IDEB um índice necessário para o contexto educacional.

O discurso a seguir reflete o avanço dessa governamentalidade e de como ela se impôs na realidade das escolas de Paraná. Nele, a participante declara ter orientado a realização de simulados e de uma preparação para os testes.

Nós orientávamos os coordenadores pra eles trabalharem com os professores essa elaboração dessas provas. Entrarem no site do SAEB, baixar provinhas anteriores, a gente pedia muito: “baixem provas anteriores, se não puder imprimir todas, mas algumas coloca em multimídia pro aluno já ir marcando e vendo com o aluno”. Mas assim, nem sempre todos fazem, né? Mas eram orientados [...] E outra coisa: a gente tinha preocupação de qual professor quando era ano de SAEB. Nós tínhamos a preocupação de saber qual era o professor que ia ficar nos 5º ano e nos 9º também, a gente já ficava preocupado. Porque já imaginava. (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).

Há uma preocupação tanto com a performance do aluno como com a performance do professor. O primeiro enunciado está voltado para uma preparação dos discentes para os testes, com uma abordagem da metodologia adotada pelas provas do SAEB, que são de múltipla escolha e envolvem preenchimento de gabarito, diferente da tradicionalmente realizada no dia a dia das escolas. Tal enunciativa estabelece uma interdiscursividade com as inconsistências do IDEB apresentadas por Figueiredo *et al.* (2018), em que são destacadas tanto as preparações para as provas como a logística na atribuição de notas que ocorre de forma diferente.

Além disso, o segundo enunciado está relacionado com a performance profissional exigida dos sujeitos. Ao selecionar um perfil que seja o adequado para as turmas, com fins de se obter melhores resultados, denota-se a fabricação de uma cultura da performatividade que se torna, via de regra, para infiltração da economia na educação (BALL, 2010). Desse modo, é colocada em evidência a necessidade de um professor eficiente, didático, que esteja aberto a mudanças e flexível para responder às adversidades, como se o resultado pudesse ser produzido em um único ano, como se não fosse decorrente de um conjunto de ações ao longo dos anos.

Diante desta teia enunciativa, é possível apontar como o neoliberalismo é sórdido. Ele investe os sujeitos e faz com que eles reproduzam a “verdade” pregada, obedecendo a ordem discursiva (FOUCAULT, 2014b) que, neste caso, está amparada em práticas que normatizam e legitimam os índices. Laval (2019, p. 215) destaca que a “[...] racionalização quantitativa nos leva a fetichizar o ‘dado’, ou a ‘produção de dados’, sem nos preocupar com o que ele envolve”. À vista disso, o IDEB passa de desconhecido, entre os anos de 2005 a 2013, a um articulador das práticas discursivas produzidas pelos atores educacionais, demarcando a evidência dos números e a lógica por uma fabricação da performatividade profissional, a partir de 2014. Essas

ações precisam ser tomadas com cautela, pois são um risco para a educação ao dispensar atenção de forma prioritária para o dado em si, sem colocar em proeminência as múltiplas relações do contexto vivenciado.

Já no que se refere ao controle do fluxo escolar, as enunciativas demonstram que não havia uma sistematização para evitar a evasão e reprovação. Em reuniões com diretores e coordenadores pedagógicos, eram efetivadas orientações por parte da secretaria quanto à necessidade de realizar buscas dos alunos e de promover ações para amenizar as reprovações. Contudo, de acordo com o discurso de Gerusa (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022), os sujeitos alegavam: “Que era assim mesmo, não tinha o que fazer não. Ia atrás do menino, ele não ia estudar, o pai dizia que não tinha o que fazer mais”. Diante desta trama, Maria (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022) enfatiza que “Não tinha uma sistematização do controle, não. Mas era conversado, era visto questão disso”.

Logo, os discursos demonstram as relações de poder que se desenhavam em meio à enunciativa do controle do fluxo escolar. Enquanto secretárias, as participantes exerciam uma prática de cobrar dos gestores escolares e dos coordenadores pedagógicos articulações para melhorar a frequência e aprovação. Entretanto, em nível de secretaria, não havia nenhum movimento claro e coordenado que auxiliasse os profissionais.

Um dos pontos defendidos por Fernandes (2007), ao criar a fórmula do IDEB e difundir a necessidade do índice, tinha como aparato o alto número de reprovação e evasão escolar. Com os dados divulgados, as escolas teriam de se preocupar não apenas com os resultados de desempenho, mas também com o controle do número de alunos que ficavam retidos em um único ano e/ou evadiam. Contudo, percebemos que nem sempre essas práticas são tão fáceis como se apresentam, pois as escolas encontram dificuldades para conversar com as famílias e para trazer de volta esses alunos para a sala de aula e, concomitante a isto, falta também uma organização do poder municipal, a fim de se promoverem políticas que tenham como objetivo garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Por fim, neste trajeto, percorremos enunciados que tratavam de como foi se materializando a narrativa do IDEB nas práticas discursivas dos profissionais da educação de Paraná/RN, que estiveram na gestão entre os anos de 2005 a 2020. Nos próximos tópicos, avançaremos demarcando as discursividades dos sujeitos, apontando as dispersões/regularidades que são produzidas em meio aos resultados do IDEB.

5.2 IDEB e avaliações externas: um jogo de dispersões/regularidades enunciativas

Após demonstrar como o IDEB foi ganhando materialidade nas discursividades das profissionais da educação, a partir de agora, buscaremos demarcar o impacto dos índices e das avaliações nas práticas dos sujeitos investigados. Após 15 (quinze) anos da divulgação do primeiro dado para o município, a forma como os atores educacionais respondem aos resultados foi se modificando. Além do mais, ainda é possível perceber que, apesar de ser uma política nacional que altera as metodologias adotadas pelas escolas, falta formação que embase os docentes e gestores em volta da temática. Estes profissionais sentem os resultados, ajustam e reajustam suas práticas, mas destacam a insipiência no que se refere a um aprofundamento científico sobre as avaliações externas e os índices educacionais.

Isto posto, o impacto das avaliações, seja positivo ou negativo, é algo proeminente e, podemos dizer, até inquestionável. Ao indagarmos o que achavam dessa forma de se aferir a educação, as educadoras foram bastante incisivas ressaltando enunciados quanto à importância do índice para conhecer as dificuldades da escola, o nível de conhecimento dos alunos. Diversamente, também exerceram uma prática que questionava esses instrumentos, ao produzirem enunciativas que demarcam a distância das avaliações da realidade local, a cobrança exercida sobre os profissionais e a padronização dos resultados que prioriza o quantitativo em detrimento do qualitativo. Os dois discursos a seguir demarcam as pontuações realizadas:

Eu não acho que não seja, ou seja válida. É sim! Porque mede também, serve para medir o conhecimento da nossa escola, ou seja, da realidade de nossos alunos, ela é válida, eu acho que ela deve continuar e deve continuar sim, mas como eu disse no início era melhor que fosse mais dentro da realidade escola, ou seja, deixar de essa coisa de vim lá de cima já pronta, isso que eu quero dizer. Porque a realidade é diferente, uma criança que estuda em uma escola de uma comunidade, de uma cidade, é diferente da realidade do sítio que nós moramos, da comunidade que nós convivemos, porque a situação dela tanto na comunidade, como na família, é diferente daquelas crianças que vem, que tem seus pais, que conversam, que tem aquele amor, que procuram a escola, que vem e que conhece o professor [...] (MARGARIDA, entrevista concedida em 18 de agosto de 2022).

O que eu posso dizer sobre as avaliações externas? Elas estão aí, nos cobrando muito, atendendo a determinadas políticas e muitas vezes ela não tem, não traz muito, não se aproxima muito da nossa realidade, da realidade local. Então, de que forma a gente pode... eu penso assim, ela de forma mais quantitativa do que qualitativa. Quando a gente... como é que a gente vai avaliar esses sujeitos? Quando a gente pensa nessa avaliação em larga, o que é que a gente está levando em consideração? Leva em consideração cada contexto social para avaliar? Mas a gente acaba tendo que se adequar a essa avaliação externa que acontece em larga escala e acaba que nivelando, avaliando de uma mesma forma, num mesmo nível, mesmo nivelamento, sem considerar por menores (RUTE, entrevista concedida em 15 de agosto de 2022).

Os discursos evidenciados revelam os contrapontos entre a necessidade de se avaliar e os impactos que um modelo padronizado causa nas particularidades locais. Como Afonso (2000, p. 23) destaca, “[...] a avaliação, enquanto mecanismo omnipresente na vida da Escola, contribui de tal forma para a socialização dos indivíduos que estes não apenas aceitam ser objecto de avaliação como acabam por desejá-lo”. Vemos que, por mais que tenham uma crítica à forma como se configura o sistema e reconheçam limitações, os sujeitos reproduzem esse desejo de avaliar.

Ao nos voltarmos aos enunciados, é possível demarcar que Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022), em determinado momento, se reconhece dentro da ordem discursiva ao pontuar que “[...] a gente acaba tendo que se adequar [...]”. De fato, os atores educacionais exercem suas práticas em suas realidades, mas estão imersos em um sistema e, por isso, precisam se adequar aos discursos que partem de instâncias superiores. A autonomia concedida para tomadas de decisões é relativa. É preciso obedecer a um conjunto de legislações que garantem uma padronização a nível nacional. Cabe ressaltar, contudo, que é uma padronização questionável, pois, como destacado nos enunciados, as características das avaliações não coincidem com o que os alunos estão imersos no dia a dia.

Um dos documentos normativos recentemente publicados é a BNCC, que visa estabelecer uma base nacional, não um currículo, mas uma orientação para formulação dos currículos. Este documento não consegue atingir e suprir as demandas do sistema educacional. As particularidades, nesse sentido, são suprimidas. Além disso, em um país com dimensões territoriais que corresponderiam à de um continente (GARCIA, 2017), desconsiderar as dificuldades que muitas escolas passam para cumprir com a função de educar, tanto em questão estrutural como organizacional, não nos encaminha para um avanço na aprendizagem, mas enfatiza as desigualdades que são características em nossa educação.

Do mesmo modo como os currículos são criados sem se considerar as diversidades locais, apesar de determinarem uma parte comum e diversificada, as avaliações, de forma ainda mais demarcada, seguem o mesmo padrão de averiguação em todos os estados da federação. Os resultados desvelam as desigualdades de nosso sistema de ensino. Enquanto algumas escolas ultrapassam a média 6,0, que era o objetivo para o país no ano de 2022, outras andam longe de alcançar o feito. Paraná, por exemplo, alcançou a meta de 4,7, visto que o município registrou 4,8 (INEP, 2022c). No entanto, mesmo tendo conseguido cumprir com o número, ressaltamos o quanto se está distante da média nacional proposta. E mais: considerando que o IDEB oferece um dado de 0 a 10, o município não alcançou nem ao menos a metade da nota máxima.

Diante do exposto, reafirmam-se os enunciados destacados, ao revelarem a necessidade de mecanismos que considerem a realidade local, assim como as particularidades do contexto vivenciado. Segundo Garcia (2017), igualar todos os estudantes a nível nacional como se partissem das mesmas condições, deixando de se considerar as especificidades, desmascara a face cruel da lógica mercadológica ao preponderar o viés meritocrático de classificação, encarregando os atores educacionais da responsabilidade pelo alcance das metas, sem que as condições sejam oferecidas.

O discurso da atual secretária e dos demais sujeitos que atuam hoje na educação de Paraná demonstra que as iniciativas de recepção dos resultados e de preparação para as avaliações externas surgem no próprio contexto escolar. Não há nenhuma orientação por parte da secretaria que articule, junto à equipe pedagógica das escolas, ações com vistas a melhorar os resultados. São as próprias coordenadoras e diretoras que se organizam e planejam, com seus professores, simulados e reforço para instruir os estudantes. O fragmento abaixo é uma enunciativa da secretária ao ser questionada sobre orientações da secretaria para as avaliações externas.

Diretamente compete ao nosso coordenador pedagógico, que aí volta aquela realidade: a gente sofre muito com essa carência, mas a gente busca um pouquinho. Mas nós temos bons professores, eles mesmo, eu costumo dizer que nós temos bons professores, que eles estão buscando, estão buscando mais do que sendo ofertado. É uma falha nossa. Infelizmente, a gente tem muito essa vontade, mas se a gente não conseguiu realizar ainda. Que eu busco futuramente, se Deus quiser, a gente vai conseguir, mas até agora ainda não conseguimos, não. (MARTA, entrevista concedida em 08 de agosto de 2022).

O discurso apresentado demonstra as iniciativas por parte da secretaria voltadas para uma responsabilização dos profissionais, sem uma recomendação, de forma mais direta, para o processo avaliativo. Por outro lado, como as duas secretárias anteriores tiveram um trabalho que esteve mais preocupado com esses resultados, mesmo que, até a realização desta pesquisa, não tivessem uma prescrição direta, as professoras, coordenadoras e diretoras já estavam imersas nas práticas discursivas de preparação para as avaliações. Pontuamos ainda que, ao demonstrar como as próprias professoras estão “buscando” metodologias, indo além das condições oferecidas, demarca-se a presença da performatividade profissional (BALL, 2010), ao emergirem dos próprios sujeitos as iniciativas para responder a determinados índices e para alcançar bons resultados, ações que rompem do sentimento da vigilância (FOUCAULT, 2014a), de visibilidade de suas práticas profissionais.

Tanto as participantes da Escola Jardim Secreto como as da Escola Bosque Encantado destacaram realizar simulados com o fito de preparar os estudantes para as avaliações. É conveniente ressaltar a preocupação quanto ao modelo da prova, que possui uma estrutura diferente da rotineiramente aplicada no dia a dia. Além do mais, a forma de preencher o gabarito é uma novidade para alguns alunos. Portanto, justifica-se a realização desta preparação.

Se a gente tem que atender a determinados índices dessa avaliação externa, então, a gente começou a trazer esse planejamento, a gente começou a conversar com os professores, fizemos impressões dessas avaliações que estavam sendo aplicadas e começamos a trabalhar também com os nossos alunos (RUTE, entrevista concedida em 15 de agosto de 2022).

Realizamos, costumamos já planejar com os professores. Quando é o tempo de realizar, já ver com os professores de conversar para que eles já possam estar preparando também a turma. Fazemos simulados de acordo com, por exemplo, quando é a prova Brasil, para que o professor já vai orientando o aluno de tudo, de como é que vai responder, como é que vai preencher gabarito, já que nós temos alunos dos anos iniciais, então, precisa de toda essa orientação, dessa preparação. E não tão somente nesse momento também, mas a gente já reflete no contínuo do processo, não só esporadicamente para preparar exatamente para o dia da prova, mas já vendo também as questões das matrizes do que eles consideram para elaboração da prova. A gente já faz reflexões com os professores (JASMIM, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022).

Os enunciados destacados pelas participantes demonstram que a escola passa a se adequar à lógica de preparação para os testes. Como destaca Freitas (2018, p. 28), “[...] se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é”. Dessa maneira, a escola é a responsável por transmitir os valores culturais construídos historicamente e, estando imersa em uma sociedade capitalista que visa o lucro e é respaldada por concepções meritocráticas, passa a se organizar conforme essa mesma formação discursiva da competitividade, preparando os discentes para responderem a um padrão avaliativo.

A organização apontada pelos sujeitos revela esse desejo de preparar os estudantes para responderem ao modelo de avaliação realizado. Jasmim (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022), que é coordenadora da escola Bosque Encantado, além de destacar os simulados, enfatiza que essa preparação, na escola que ela trabalha, acontece no dia a dia por meio de reflexões com os professores sobre as matrizes de referência que compõem as avaliações do SAEB. Isso demonstra que a escola assume o papel de sujeito discursivo dos órgãos oficiais ao exercer uma prática voltada aos princípios dos exames.

Já Margarida (entrevista concedida em 18 de agosto de 2022), diretora da Escola Jardim Secreto, destaca a realização dos simulados, mas afirma que eles não são feitos de forma

contínua: “A gente já começa a fazer simulado, os professores já começam a trabalhar com os alunos em sala de aula, mas é só nesse momento, porque eu acho que fosse um estudo constantemente voltado, tudo ia melhorar, melhorava e mais e mais”. Nesta instituição, portanto, as avaliações passam a guiar as ações em determinados momentos, mas não há uma continuidade nos trabalhos realizados. Entretanto, o sentimento de visibilidade nas duas escolas tem fabricado narrativas e práticas para responder a esses dados estatísticos.

Frisamos que as participantes destacaram ações que praticam como forma de melhorar a aprendizagem, contudo, não realizam associações dessas iniciativas com os resultados de avaliações externas ou do IDEB. Por exemplo, o reforço é uma prática que surge nas duas escolas por mobilização da própria gestão escolar.

Na instituição Jardim Secreto, é feito um levantamento em todas as turmas, considerando as notas obtidas pelos estudantes. Aqueles que estão em um nível crítico são selecionados para a ação de reforço. O momento ocorre tanto no contraturno como em um intervalo dentro da própria aula, sendo que o aluno é retirado da sala para o que podemos chamar de “atendimento particular”. São consideradas as duas formas, tendo em vista que nem todos participam quando é realizado o reforço no contraturno. Por conseguinte, buscando ter uma atenção, de forma mais intensa, a esses estudantes que têm maiores dificuldades, a gestão achou por bem retirar o aluno por um tempo da sala de aula e realizar um atendimento direcionado a suas dificuldades.

Essa mesma iniciativa também é realizada na escola Bosque Encantado, contudo, diferente da anterior, em que era realizado um levantamento em todas as turmas, nesta, há uma concentração, de forma específica, no 4º ano, turma que demonstra *déficits* de aprendizagem e casos de alunos repetentes. A própria diretora, coordenadora pedagógica e professora da sala de leitura são as responsáveis por realizar os momentos com os alunos. Além disso, a escola também realiza oficina de produção de materiais didáticos, como jogos, para auxiliar metodologicamente os professores na dinamização das aulas e na promoção de uma maior interação dos alunos no processo de aprendizagem, assim como destaca a diretora:

Já pensando também nessas discussões. A gente, esse ano, já realizou também a oficina de alfabetização, já com vários jogos, produção de materiais. A gente já fez no grupão está exposto na sala [...] para os professores pegarem e trabalharem, fazerem o trabalho com as turmas, já foi também uma ação da escola (ROSA, 2022, grupo focal realizado em 18 de agosto de 2022).

Ao observarmos as discursivas apresentadas, é possível perceber que esses reforços não partem das matrizes das avaliações externas. A preocupação está voltada para a própria

aprendizagem do aluno. Como profissionais da educação, mesmo obedecendo, em determinado momento, a ordem discursiva da lógica mercadológica e competitiva das avaliações, neste caso específico, os sujeitos exercem uma irrupção no discurso e tomam critérios para escolha dos estudantes baseados nas próprias dificuldades das escolas: em uma, consideraram-se as notas dos alunos ao longo do ano, em todas as turmas; e, na outra, uma turma em específico, a do 4º ano, que tem demonstrado atrasos na aprendizagem. Nenhuma das escolas têm iniciativas específicas para o 5º ano, turma que realiza as avaliações externas.

Além desses reforços para controle das reprovações e baixos índices de aprendizagem, as escolas têm se engajado na busca dos alunos que começam a faltar as aulas. É preciso considerar que, a partir de 2020, com as medidas sanitárias de controle da COVID-19, que modificaram a forma de acesso ao ensino, houve um aumento no número de alunos evadidos, tanto por motivos de dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos como por falta de apoio da própria família. Como consequência, as participantes destacam que as dificuldades na aprendizagem aumentaram.

Na escola Jardim Secreto, Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) coloca que começaram a ter um controle, desde o início do ano, com os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem ou que estavam faltando. Como o quadro de evasão foi se intensificado durante a pandemia, realizaram momentos com os professores para buscar alternativas de como recuperar esses estudantes, bem como buscas nas famílias para saber o motivo de se estar faltando aos encontros virtuais. No entanto, não era oferecido o suporte para se efetivarem essas buscas.

Fazer aqui uma observação com relação à dificuldade, porque todas essas questões são colocadas, elas são colocadas, mas não nos é dada a condição de trabalho para isso. Então, muitas vezes, a gente tinha que fazer o deslocamento em nossos próprios veículos, quando dava. Então, nem sempre a gente conseguia dar conta das demandas, porque tinha esse problema, e a gente trabalha em uma zona rural, apesar de não parecer ali, mas é uma zona rural, então a gente tem crianças de diversas localidades rurais. Então, nem sempre a gente conseguia acesso a esses sujeitos (RUTE, entrevista concedida em 15 de agosto de 2022).

Apesar de não se ter o apoio necessário, a ação era realizada, ainda que parcialmente, já que, por ser uma realidade de zona rural, conseguir o acesso a todos os estudantes era mais árduo. Nessa direção, associamos o recorte do discurso de Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) à discussão de Garcia (2017) ao destacar que, por vezes, são exigidos resultados, mas não são dadas as condições necessárias para que sejam alcançadas as cobranças, cabendo à equipe escolar buscar alternativas para suprir as necessidades.

Algo muito enfatizado por todos os participantes da pesquisa foi a necessidade de engajamento da família para o avanço da aprendizagem do alunado. Na escola Bosque Encantado, é destacado, como uma das ações para controle do fluxo escolar, esse movimento de interação com os pais e responsáveis. Por conseguinte, realizam-se reuniões e conversas particulares para estreitar os laços, pois, por ser uma escola pequena, em que há um amplo conhecimento dos alunos e de seus familiares, enxerga-se a necessidade de articularem o trabalho em conjunto para que o educando avance. Todavia, há algumas dificuldades enfrentadas, conforme retrata o discurso a seguir.

E, assim, essas crianças que vem nessa reprovação, geralmente, é mais nesse quarto ano que a gente tem. Então, temos buscado muito e esse ano buscando com mais frequência a família, porque assim, não aparecem. Realmente, as famílias dessas crianças que estamos buscando, ano passado e outros anos a gente planejou e fez já, reforço em contraturno e essas crianças não aparecem quando é em contraturno, então. Esse ano, já pensando nessas crianças, a gente tá tirando eles no horário da aula mesmo. Porque, se for em contraturno, eles realmente não aparecem. A gente tem essas dificuldades nessas crianças da família, por exemplo, estamos nos reunindo por turno. Quem é que falta na reunião? Exatamente esses pais dessas famílias dessas crianças dessas reprovações que precisa, entendeu? A gente sente essa dificuldade nisso. A professora nas reuniões, ela se prontifica na casa dela, para que os pais mandem essas crianças para ela fazer esse atendimento e não aparece, por isso que vem se tornando mais difícil para essas crianças essa aprendizagem. Em meu ponto de vista, que eu sempre coloco, porque o que estamos fazendo e tentando fazer, tentando buscar e pedindo, almejando aos pais que façam alguma coisa também, porque só o tempo da escola é complicado também (ROSA, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022).

O discurso de Rosa (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022) é profundo e revela as desigualdades sociais que atingem diretamente o processo de aprendizagem das crianças. Há um contraste entre um lar que oferece as condições necessárias para estudar, que incentiva os discentes a fazerem as lições diárias, com estímulos para a leitura, e destaca a importância da educação para o processo formativo, em que os pais se mostram comprometidos com o ensino do filho e comparecem às reuniões, e um lar em que os pais mandam os filhos para a escola, mas não os estimulam para que desenvolvam o gosto pelo estudo, pela leitura e pela permanência no processo de aprendizagem. Cássia (participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022) também frisa a importância da atuação da família:

[...] a família acompanhando desde cedo a criança evolui sem nenhuma dificuldade. Com propriedade estou falando isso, porque já alfabetizei. Por três anos, peguei uma turma e foi uma turma que a família acompanhava de perto, todos os alunos acompanhados de perto pela família, e esses alunos até hoje são mais, especificamente, mais evoluídos (CÁSSIA, participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022).

A presença da família é um fator primordial para o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, é preciso evidenciar que, se a família não tem escolaridade, esse acompanhamento se torna comprometido. Ravitch (2011) discute o papel da família de criar as condições para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem, já que os pais e responsáveis devem se compromissar com a formação de atitudes para o convívio em grupo. Além disso, de acordo com a autora:

As crianças de famílias que proporcionam um ambiente literato têm mais chances de serem bem-sucedidas na escola do que as crianças que não possuem essa vantagem inicial. E o que acontece com as crianças cujas famílias, por qualquer motivo, não conseguem proporcionar um suporte em casa para a aprendizagem? Elas também devem ser educadas, e as escolas devem ir mais longe para garantir que elas aprendam os comportamentos e habilidades sociais que tornam a aprendizagem possível (RAVITCH, 2011, p. 267)

Nos discursos da pesquisa, destacam-se práticas de algumas famílias que estão presentes na educação dos filhos, enquanto outras pouco participam e incentivam. Nessa perspectiva, percebemos que a escola Bosque Encantado tem tentado ir mais longe, com a primeira tentativa com o desenvolvimento de momentos no contraturno das aulas para tentar propiciar um ambiente de construção de aprendizagem possível. Contudo, ao perceber que não estava obtendo o sucesso, a instituição escolar optou por retirar, por um espaço de tempo, o aluno da própria aula, para realizar um atendimento exclusivo. Um trecho marcante, no discurso da diretora, refere-se ao fato de a professora pedir que os alunos fossem até sua casa para realizar atividades, mas eles não apareceram.

O contexto de organização dessa instituição demarca um esgotamento e sobrecarga das funções, tanto das docentes como da coordenadora pedagógica e da diretora, que assumem responsabilidades extras ao tentarem propiciar espaços de aprendizagem para amenizar os impactos das desigualdades. Percebemos a face cruel do neoliberalismo, que incute nos profissionais a produção do “homem econômico” (FOUCAULT, 2008b). Os sujeitos precisam fazer algo a mais para mudar a realidade, portanto, é naturalizado um aumento nas atribuições, pois o que importa é cumprir com eficiência o trabalho.

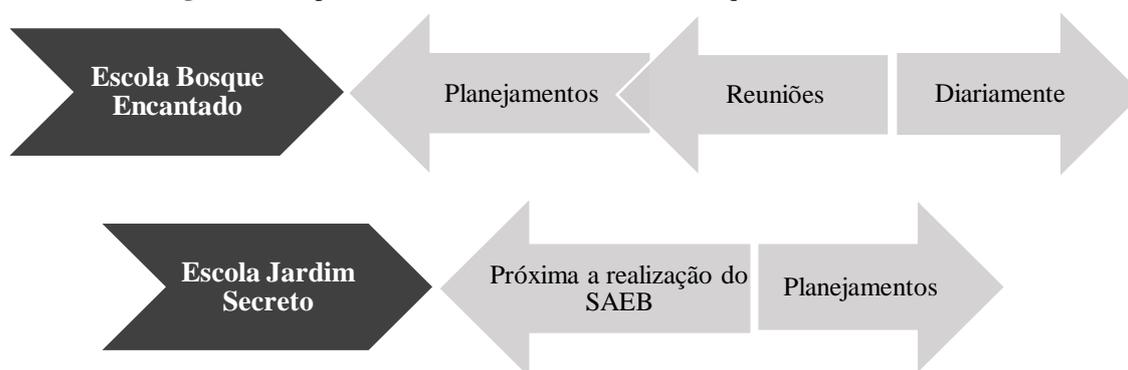
Ao voltarmos aos questionamentos e, de modo específico, à recepção dos resultados do IDEB, mais uma vez, não há nenhuma mobilização por parte da secretaria, segundo Margarida (entrevista concedida em 18 de agosto de 2022): “[...] muitas vezes, quando a gente faz a avaliação interna da escola, a gente mostra aqui mesmo, na secretaria não”. Por sua vez, Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) destaca: “Esse momento era tido na primeira semana pedagógica no início do ano, onde era apresentado os resultados, e aí, era mais assim,

no sentido de cobrança, da gente melhorar os resultados, mas não de forma a orientar o trabalho pedagógico não”. Logo, apesar dos contrapontos entre os discursos apresentados, temos, por um lado, os resultados sendo expostos na avaliação interna realizada pela escola e, por outro, um sentimento de cobrança ao mostrar e cobrar melhoria nos dados em momento realizado com todas as escolas.

Diante disso, conforme Ravitch (2011, p. 86), “Faz mais sentido perguntar se uma política de coerção pode criar boas escolas”. Apesar de não ter nenhum indicativo de orientação para recepção dos resultados do IDEB, o sentimento de cobrança esboçado por Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) evidencia como a visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2014a) que produz e reproduz, no contexto educacional, a fabricação de práticas para responder ao sistema capitalista de competitividade. A exposição dos dados na semana pedagógica, quando estão reunidas todas as escolas, e a exigência pela melhoria dos números é uma demonstração do uso da visibilidade para induzir a uma progressão, mesmo sem ofertar as condições necessárias.

Já no que se refere à frequência com que são discutidos os resultados do IDEB pelas escolas, os discursos apresentam uma dispersão: alguns destacam que isso ocorre diariamente; outros apontam que são discutidos nos planejamentos. A figura abaixo sintetiza a produção dos enunciados.

Figura 9 - Dispersão dos enunciados referentes à frequência de discussão do IDEB



Fonte: dados da pesquisa (2022).

A professora da escola Bosque Encantado pontua que há uma ênfase diária nas discussões e que elas acontecem de forma demarcada no planejamento. Destacamos, nesse sentido, a enunciativa: “A minha coordenadora diariamente está nos chamando atenção em relação ao IDEB” (CÁSSIA, participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022). Por seu turno, a coordenadora pedagógica ressalta que há um enfoque na retomada de resultados

quando acontecem reuniões e planejamentos: “Não vamos dizer assim, que sempre, sempre, mais nesses momentos” (JASMIM, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022). Na escola Jardim Secreto, a professora relata que, quando há discussão, esta ocorre “Nos planejamentos semanais” (IRES, participação em grupo focal realizado em 18 de agosto de 2022). Já segundo a diretora: “[...] a gente só deixa mais pra ser discutido quando está próximo da prova” (MARGARIDA, entrevista concedida em 18 de agosto de 2022).

Ao compararmos os resultados das duas escolas, a Bosque Encantado possui 4.9 no IDEB de 2021, um número superior ao da Jardim Secreto, que alcançou 3.7 no mesmo ano (INEP, 2022c). Podemos dizer que a constância na discussão e na cobrança desses resultados tem gerado um resultado melhor. No entanto, é preciso considerar, assim como pontua Garcia (2017, p. 178), que “Cada escola é única, portanto, precisa ser estudada em sua especificidade, pelos seus próprios sujeitos, tendo em vista a melhoria dos resultados educacionais a partir de parâmetros definidos internamente e com as condições necessárias para isso”. Dessa maneira, a discussão, de forma mais enfática, na escola Bosque Encantado pode levar a um melhor resultado, mas não podemos considerá-la como sendo o único fator que contribui para que se tenha alcançado este índice. Como ressaltado pela autora citada, é preciso que se produza um estudo das particularidades de cada escola e que seja realizado pelos sujeitos que sentem e vivem esses resultados.

A dispersão também demonstra a forma como os sujeitos produzem suas subjetividades em torno dos resultados, demarcando as relações de poder que circulam a prática discursiva. As professoras exercem um discurso que esboça a apresentação e a cobrança de resultados de forma mais enfática – diariamente e nos planejamentos –, enquanto a coordenadora e a diretora afirmam que os resultados são discutidos, mas não com frequência. Tal dispersão demarca um campo não discursivo, isto é, está associada com a posição ocupada pelos sujeitos das enunciativas, o que torna possível a elas dizerem isto (FOUCAULT, 2008a). As professoras responsáveis pelas turmas, que realizam as avaliações externas, estão na base de interação direta com os alunos, enquanto as coordenadoras e diretoras, por sua vez, exercem uma discursiva com as docentes, que funciona mais como uma vigilância do trabalho profissional e como uma cobrança dos resultados das professoras. Por isso, há a produção de um discurso que destaca a presença de discussão dos resultados nas falas destes sujeitos.

Ao considerarmos o conhecimento das participantes de pesquisa sobre o IDEB, constata-se que, embora vivenciem o impacto do processo de aferição e divulgação, em seus discursos, apresentam a necessidade de maior aprofundamento:

Eu vejo assim, nunca realizei estudos mais profundo sobre o IDEB, mas tenho algumas leituras. Eu sei o objetivo, como é, com base em que critérios é realizado, por aí (JASMIM, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022).

Eu não tenho muita leitura não. Na verdade, eu passei a ler há poucos dias sobre. Assim, o que eu sei mesmo é que ele vem nesse sentido de medir a aprendizagem dos alunos das escolas públicas (ROSA, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022).

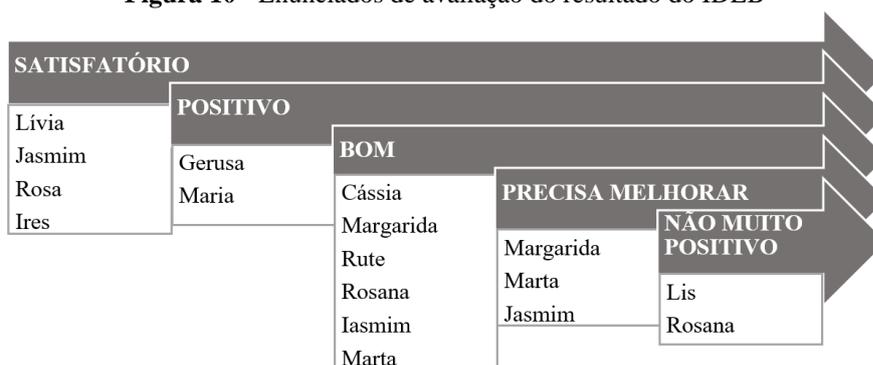
Eu sei que ele existe, ele está aí. A gente conhece um modelo padrão dessa avaliação, mas eu me vejo como sujeito que está em construção (RUTE, entrevista concedida em 15 de agosto de 2022)

Meu conhecimento sobre o IDEB é como eu disse: não é muito (MARGARIDA, entrevista concedida em 18 de agosto de 2022)

Os enunciados apresentados revelam um *déficit* que não é particular apenas de Paraná/RN, mas se perpetua em todo o sistema educacional brasileiro, no qual políticas públicas são implementadas, mas não é ofertada, para quem está no dia a dia da educação, uma capacitação como forma de conhecer melhor as tecnologias de controle e vigilância. Os governantes, empresários e organizações não governamentais determinam os rumos da educação e os atores educacionais assumem a responsabilidade de se fazer cumprir o que é ditado por instâncias superiores.

Como se pode constatar, as participantes têm conhecimento e vivem o processo de avaliação e divulgação, mas não têm um aprofundamento e uma reflexão sobre o IDEB. Destarte, esses sujeitos tornam-se peças na engrenagem da governamentalidade neoliberal, que produz um saber que sustenta e valida as medidas avaliativas. Assim como pontua Laval (2019, p. 2012), o sistema expande “[...] seus efeitos sem ditar meios e procedimentos, deixados a cargo dos que atuam em campo”. Portanto, o IDEB se consolida nas práticas educacionais, mesmo sem um aperfeiçoamento por parte dos sujeitos, pois o papel principal destes na lógica mercadológica é a manutenção da ordem discursiva.

Isto posto, mostramos também os últimos resultados do IDEB no município de Paraná/RN e pedimos para que as participantes classificassem como avaliavam os números alcançados. As enunciativas nos encaminham para a seguinte classificação:

Figura 10 - Enunciados de avaliação do resultado do IDEB

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Conforme é possível visualizar na Figura 10, há uma regularidade enunciativa em se considerar aceitável o resultado do município. As participantes classificam como satisfatório, positivo e bom os últimos números. A produção enunciativa em torno de uma aprovação dos resultados parte da análise do contexto vivenciado. Os sujeitos compreendem que, diante das dificuldades enfrentadas, alcançar aquele número é muito significativo, assim como pontua Ires (participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022): “Eu avalio como um resultado satisfatório, porque a gente percebe que nós temos alguns *déficits* de alfabetização”. Logo, diante das limitações, o resultado obtido pelo município não foi ruim.

No entanto, apesar de considerar aceitável, algumas participantes – Margarida (entrevista concedida em 18 de agosto de 2022), Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022) e Jasmim (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022) – destacaram que precisa melhorar, pois, apesar de terem cumprido a meta, ainda é preciso avançar em muitos aspectos. Conforme o discurso de Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022): “[...] diante de tantas dificuldades, não foi tão ruim assim, a gente viu que não foi tão ruim. Estamos sofridos ainda, mas a gente precisa melhorar mais”. Mais uma vez, é destacada a dificuldade para se cumprir com as metas e é enfatizado que, apesar dos empecilhos, principalmente financeiros, pode-se sempre procurar melhorar.

Dessa forma, percebemos que o IDEB tem conseguido cumprir com seu objetivo da cadeia de governmentação ao fazer com que o professor, assim como destacam Klein e Traversini (2017, p. 47), seja “[...] capturado por essa racionalidade que incita a concorrência, para que ensine mais e melhor, pois é através do resultado do trabalho com seus alunos que o índice se coloca em funcionamento”. Portanto, o IDEB produz subjetividades difundido a tese de melhorar a performance dos docentes como premissa para se obter bons resultados.

A tomada de uma postura que responda a essa racionalidade econômica não é questionada pelas participantes da pesquisa, do contrário, a formação discursiva converge para

uma reprodução dos enunciados empresariais. Apesar de se evidenciarem as limitações locais diante de um sistema padronizado de avaliação, os discursos demonstram que a divulgação dos índices tem provocado um sentimento de exposição e de cobrança por se aprimorarem as ações educativas, sensação esta que alcança todos os segmentos da escola.

No entanto, além desta regularidade de se considerar como positivos os resultados alcançados, Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022) e Rosana (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022) emergem uma irrupção e destacam como “não tão positivas”.

Essa avaliação aí, eu não vejo ela muito muito positiva, não. [...] Você pega um aluno no 6º ano, o aluno chega sem saber ler e escrever. E aí com essa pandemia, eu ainda trabalhei um ano, eu me preocupava muito, meu Jesus, misericórdia! A gente estando todo dia em uma sala de aula com esses alunos, é do jeito que é, e agora nessa pandemia, que não tinha nem como, né? (LIS, entrevista concedida em 25 de agosto de 2022).

O discurso apresentado está dentro do campo associado dos enunciados anteriormente citados, ao justificar que a nota não é tão positiva tendo em vista as dificuldades. Destaca-se que, ao realizarem uma avaliação dos resultados do município de Paraná no IDEB, seja considerando a média positiva ou negativa, as participantes têm um campo associado em comum: a dificuldade enfrentada na rede municipal. As limitações que passam no contexto local são decisivas para a produção enunciativa dos sujeitos, tanto no que se refere a considerar aceitáveis os resultados como também para justificar que não foram tão positivos, haja vista os entraves.

Um fato a se ponderar é o apontamento de Lis (entrevista concedida em 25 de agosto de 2022) de que os alunos chegam ao 6º ano sem saberem ler e escrever corretamente. Tal enunciado aponta para as dificuldades que alguns discentes sofrem em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem referente à idade-ano, bem como demonstra falhas no sistema ao permitir aprovação de estudantes que não estão dentro dos requisitos exigidos. De acordo com a BNCC, o ciclo de alfabetização corresponde aos dois primeiros anos do ensino fundamental – anos iniciais. Portanto, se um aluno chega no ensino fundamental – anos finais – sem ter cumprido com a etapa da alfabetização, há de se estudar os motivos que têm levado a tal problema.

Percebe-se, com isso, que estão acontecendo práticas de burlar o sistema com possíveis aprovações automáticas, pois, se o estudante não domina habilidades da leitura, como está realizando os processos avaliativos e conseguindo êxito para o avanço de um ano escolar a outro? Quanto a isto, cabe destacar também o enunciado de Cássia (participação em grupo focal

em 05 e 11 de agosto de 2022) ao relatar a falta de um dos alunos na realização do SAEB: “[...] porque a gente tinha um aluno que a gente deu graças a Deus que ele não estava, porque ele não sabia ler ia contrariar a escola, porque a escola que perdia”.

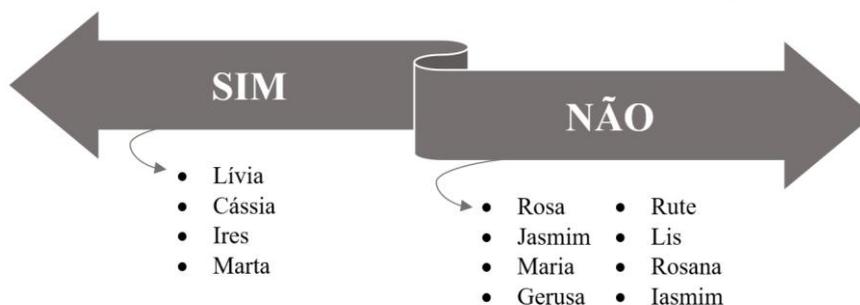
Ao analisarmos os enunciados citados, os relacionamos com o discurso de Ravitch (2011, p. 253) ao frisar: “Alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar a humilhação. As escolas podem manipular quem faz o teste e quem não faz”. De fato, vemos que as constatações traçadas pela autora coincidem com as práticas desenvolvidas pelas escolas de Paraná que, embora não excluam o aluno do processo avaliativo, comemoram a falta dele, pois, com isso, se torna possível obter um resultado melhor.

Estas medidas fundamentam a exclusão dos discentes dentro do próprio sistema de ensino (FREITAS, 2002) e, conseqüentemente, os dados então poderiam estar apresentando uma realidade que não corresponde ao que de fato se estaria vivenciando. A falta de um aluno para realizar a avaliação externa não prejudica a escola, mas demarca a necessidade de realizar, de forma mais incisiva, ações que visem a incluí-lo no processo de ensino, oferecendo estímulos que impulsionem o seu desenvolvimento.

Para mais, este discurso nos leva a refletir sobre tantas outras crianças que também têm atrasos na aprendizagem e que, diante um modelo padronizado de avaliação, acabam por serem excluídas ou ignoradas, já que estão inseridas em um sistema que normatiza e define a produção de um modelo perfeito – e inexistente. As diversidades e particularidades são desconsideradas pelos processos estatísticos da educação e, como a racionalidade econômica determina metas a serem alcançadas, tratar das diferenças se torna um elemento secundário.

Pontuamos, ainda, que as participantes também foram questionadas se os dados do IDEB traduziam a realidade das escolas públicas municipais de Paraná. Não houve um consenso nas respostas efetivadas, conforme pode ser visualizado abaixo:

Figura 11 - O IDEB traduz a realidade das escolas públicas municipais de Paraná?



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Ao destacarem que o IDEB traduz a realidade das escolas públicas municipais de Paraná, as participantes entendem que, como o número supera a meta projetada, logo, expressa que o trabalho desenvolvido foi bom, assim como destaca Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022): “Traduz! Porque é justamente nisso aí que a gente tá vendo esse resultado, está sendo bom. Eu acredito que está medindo essa realidade e está trazendo bons resultados pra gente”. Portanto, como os números são positivos, no sentido de se ter alcançado e superado a projeção, a construção discursiva valida os resultados, sem nem ao menos questionar se os dados obtidos retratam a distância para a meta traçada para o país, que seria seis pontos, até o ano de 2022.

Por outro lado, a maioria das participantes declaram que o índice não representa a realidade. Maria (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022), por exemplo, diz: “[...] a realidade 100% mascarada, mostra não, a realidade não. A realidade é muito mais a fundo”; e Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) enfatiza: “Não, eu acho que não. Para mim, ela tem aquela ideia de padronização, então a gente tem que olhar isso com mais cuidado”. As discursivas coincidem com o que Laval (2019) reflete ao demonstrar que as medidas avaliativas da educação que se têm atualmente ocultam a realidade e complexidade que envolvem o ato de educar. Para este autor, o que é medido é apenas uma parte, que ele classifica como uma ficção.

Ora, o IDEB, tal qual é apresentado, prioriza o enfoque de apenas duas disciplinas: português e matemática. Ainda que utilize também taxas de rendimento, a atenção dispensada para os dois componentes nas provas do SAEB se sobressai. Logo, ao desconsiderar outros fatores e descritores para os critérios de realização do cálculo, torna-se um índice frágil no que se refere a atestar a realidade e a qualidade das escolas públicas, padronizando os resultados e análises como se partissem do mesmo contexto de produção.

A legitimação do IDEB como um índice que reflete a realidade escolar parte do pressuposto de que, por ser um dado divulgado pelo governo federal, um número e neutro, logo, torna-se inquestionável. Segundo Garcia (2017, p. 173),

A definição de indicadores sociais expressos por meio de dados numéricos produz uma aparência científica e, supostamente, “neutra” da análise da eficácia e efetividade dos serviços. Isso torna os dados supostamente inquestionáveis, permitindo o direcionamento de recursos para quesitos considerados mais urgentes e com maior probabilidade de alcançar os objetivos propostos, descuidando-se de outros, que, apesar de necessários, podem não apresentar resultados imediatos e de curto prazo, demandam maiores investimentos ou não atendem às prerrogativas daqueles que propõem o indicador.

Portanto, o fato de o discurso de algumas participantes concordar e outros discordarem do IDEB como um índice que reflete a realidade escolar demonstra como as práticas discursivas da averiguação da educação são permeadas por lutas e pela construção de um saber que ora legitima e ora desvalida o uso dos dados. Ademais, a atenção voltada, de modo específico, apenas aos resultados pode priorizar determinados aspectos e deixar em defasagem outros que também precisam de atenção.

Diante disto, a inserção do IDEB, por meio de ações e estratégias no PME e nos PPPs, seria uma alternativa ao partir das particularidades locais, compreendendo as limitações e as necessidades que são emergentes no município e na comunidade escolar.

O PME (2015-2024) tem, em sua Meta 7, a proposta de melhorar a qualidade educacional para se atingir 4.7 a nível de município no ensino fundamental – anos iniciais (PARANÁ, 2015). Quanto a isto, os números foram cumpridos. Contudo, os sujeitos inseridos no processo educativo de Paraná não têm um aprofundamento e um estudo no que se refere ao cumprimento das estratégias e das metas do PME. Ao questionarmos se chegavam a se recordar de algum elemento da política do PME que tratasse do IDEB, todas destacaram saber que havia, mas não lembravam qual era e nem se as estratégias estavam sendo desenvolvidas.

Gerusa (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022) e Maria (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022), no entanto, realçam que em 2019 houve uma conferência municipal para analisar como estava o alcance das metas. De acordo com Maria (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022): “2019 foi para rever alguns planos, mas em relação à necessidade de melhoria dos resultados, a gente viu na conferência que o que tinha sido melhor, nós tínhamos alcançado a meta”. Em seguida, destaca: “[...] uma ação em si, eu não estou lembrada lá do plano, qual é aquela ação tal, de artigo tal. Mas sei que melhoramos os resultados”. Assim, após 4 (quatro) anos de vigência do PME, houve um momento para

expressão das projeções alcançadas, mas é possível constatar que houve uma falha na participação dos atores educacionais ou, talvez, por não ser uma política tão presente para estes, não se recordaram das ações.

Quanto a isso, destacamos o discurso de Jasmim (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022), que esclarece a falta de discussões em torno do PME e das estratégias a serem cumpridas.

A questão do plano municipal de educação, nossa participação foi mais nesse momento de elaboração, mas depois não se tem mais nenhum momento de discutir, de acompanhar essas metas, as ações que estão sendo implementadas, se não, quais são as dificuldades que estão sendo encontradas. Não! Eu vejo que o nosso conhecimento foi no momento somente de elaboração só, e não vi que foi muito discutida a necessidade de melhoria dos resultados do IDEB. Assim, especificamente, eu sei que as ações que foram planejadas, de uma forma, ou outra, reflete, ou leva a melhorar os resultados de aprendizagem, o que vai levar a melhoria do resultado do IDEB, mas não especificamente. Tanto que, assim, por não ter esse envolvimento da gente, das escolas, na implementação, durante a implementação, de informação de que meta está cumprindo, quais que não foram cumpridas nesse envolvimento maior, a gente até passa despercebido essas estratégias. Não tem muita discussão, muito envolvimento de nossa parte enquanto escola. Se discute, é lá na cúpula da secretaria de educação.

Percebe-se, dessa forma, que o discurso demonstrado reflete a verticalização da implementação das políticas, em que a construção das metas, de forma coletiva, leva os atores educacionais a se sentirem parte do processo, como uma peça da maquinaria, de tal modo que movimentaria o funcionamento automático do poder, como destaca Foucault (2014a). Contudo, a falta de reflexão de forma contundente sobre esses dados coloca os profissionais como os únicos responsáveis caso os dados não sejam positivos.

Não basta apenas inserir uma meta nas políticas e aprovar determinada lei. É preciso se fazer cumprir esta legislação e se fazer conhecida para a população e para os sujeitos que movimentam e são responsáveis por fazer acontecer o processo educacional. O fato disto não acontecer revela as nuances da governamentalidade neoliberal, em que os sujeitos são chamados a responder e a agirem de forma eficiente, sem questionarem as normatividades impostas. O objetivo, portanto, é favorecer a maximização da produtividade (FOUCAULT, 1985), aliada ao desconhecimento das tecnologias que controlam e regulam o sistema.

Como destacado no tópico anterior, os PPPs das escolas não apresentam qualquer menção ao IDEB. É fato que, ao destacarem pontos voltados à aprendizagem e ao fluxo escolar, o cumprimento dos objetivos refletirá diretamente no índice obtido. Contudo, não há estratégias citadas de forma específica para este.

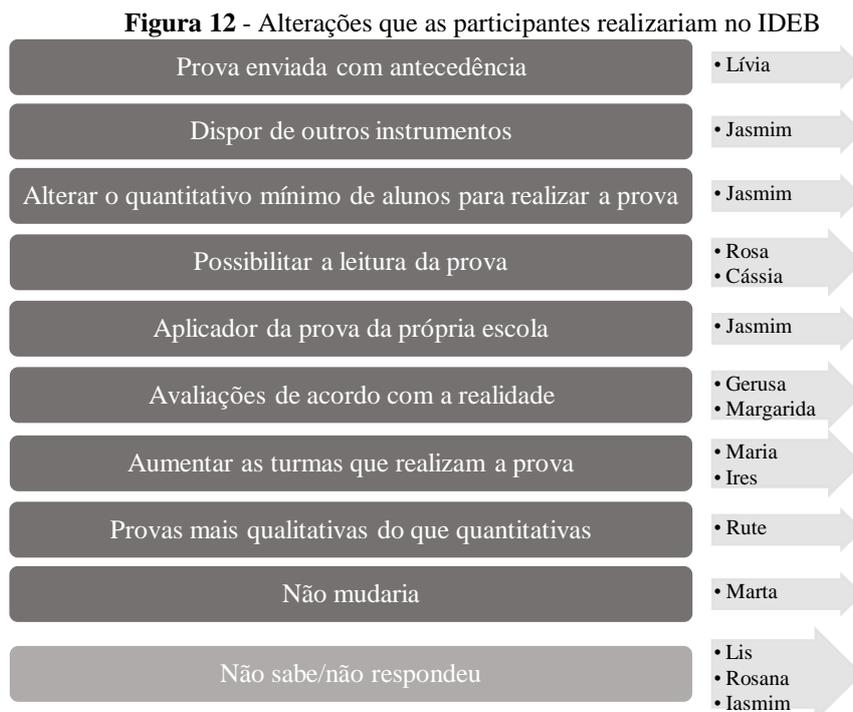
As participantes demarcam esta limitação do PPP. Todas pontuaram a importância de se colocarem neste processo, pois, se incluíssem o IDEB no instrumento balizador das escolas, teriam possibilidade de construir uma identidade que realmente refletisse as necessidades locais como forma de alcançar, com base na realidade vivenciada, as metas postas. Tal pensamento é evidenciado no discurso a seguir:

Eu acredito que seria bom para gente se abordasse lá em questão do IDEB. Nós, professores, principalmente, porque a gente ficava informada e trabalhava melhor em relação a isso [...]. Principalmente sobre o IDEB, que é trabalhado em cima de números, que a gente sabe, que seria melhor em relação a nossa posição sobre a nossa prática (CÁSSIA, participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022).

Logo, apesar de não estar incluído nos PPPs, por meio do discurso apresentado, é perceptível que, se o instrumento que reflete a identidade da escola tratasse do IDEB, as práticas dos docentes poderiam ser aperfeiçoadas, pois receberiam mais informações e formações sobre o índice, que é um número. Assim sendo, a enunciativa exposta demarca como “[...] nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (BALL, 2010, p. 39). Desse modo, como destaca Foucault (2008b), é a população agindo sobre a própria população, ou melhor, são os atores educacionais agindo sobre os próprios atores educacionais.

A governamentalidade neoliberal possibilitou, por meio da racionalidade e dinamicidade de atuação do governo, a fabricação discursiva de mecanismos de controle como o IDEB. Por meio da divulgação dos resultados, os sujeitos constroem suas discursividades. Ao associarem a importância da inclusão do índice nos PPPs, as participantes têm a possibilidade de construir os enunciados que permeiarão as práticas discursivas nas particularidades locais, assim como materializarem um discurso que trate do IDEB partindo de uma análise contextual, e não meramente sintética, dos resultados.

Por fim, ao analisar a forma como é desenvolvido o índice, as participantes produzem enunciativas sobre modificações no IDEB. As articulações vão desde alterações na metodologia de elaboração até a aplicação dos instrumentos. Na figura abaixo, apresentamos as propostas que emergiram:



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Dos enunciados fabricados pelos sujeitos, a maioria vincula-se à prova do SAEB, tanto no que se refere à aplicação – com possibilidade de receber com antecedência e se preparar, de ler o teste e o aplicador ser da escola, de aumentar a abrangência, considerando outras turmas, ao invés de ser apenas a do 5º ano – como à diminuição do quantitativo mínimo de alunos para que seja divulgada a nota. Desse modo, temos um indicativo de que esse instrumento precisa de adequações para atender de forma contundente aos processos inerentes da educação.

Ressalta-se, diante das enunciativas, a proposta de que as avaliações deixassem de ser um modelo padronizado e adotassem um caráter que correspondesse à realidade vivenciada. Se considerarmos o modelo tal qual é implementado hoje no Brasil, conforme pontua Freitas (2018), percebemos que utilizar matrizes de referência criadas por meio das bases nacionais não reconhece a diversidade cultural e histórica e reforça as lacunas existentes em nosso sistema de ensino. Concomitante a esta discussão, a possibilidade de dispor de outros instrumentos para avaliação tiraria os testes do centro das discussões e tomaria outros critérios para bases de análises. Conseqüentemente, a realidade vivenciada pelos sujeitos teria a possibilidade de ser capturada com maior precisão, visto que teria ao seu dispor outros elementos como condicionantes do índice.

Um outro enunciado a ser destacado é o de que as provas fossem mais qualitativas do que quantitativas. No entanto, isso demandaria uma maior carga de trabalho, com mais pessoas envolvidas para correção das avaliações e intervenção nos resultados. É fato que o modelo de

avaliação atual responde aos anseios mercadológicos de normatização do ensino, “[...] na medida em que o procedimento educacional passa a ser avaliado apenas a partir de resultados medidos quantitativamente, por meio de exercícios igualmente normatizados. A educação correria o risco de se tornar uma criação industrial” (LAVAL, 2019, p. 216). Na verdade, não só corre o risco, mas tem se encaminhado para isso ao adotar, nas políticas públicas, articulações da lógica empresarial.

É preciso, por último, frisar que Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022) foi a única que destacou que não mudaria nada na forma como é desenvolvido o IDEB. Isso demonstra a face da governamentalidade neoliberal, que, conforme evidencia Foucault (2008b), produz e consome a liberdade. Logo, enquanto secretária da educação, apesar de estar imersa no sistema de visibilidade permanente, concorda e acha cômodo a forma como é desenvolvido e funciona o IDEB. Já Lis, Rosana e Iasmim preferiram não destacar nenhuma alteração, tendo em vista que não se recordam com precisão do IDEB.

Finalmente, tratamos, neste trajeto temático, das dispersões/regularidades que são produzidas pelos sujeitos de pesquisa sobre os resultados do IDEB. No próximo tópico, demarcamos as enunciativas produzidas em torno da visibilidade neste contexto neoliberal.

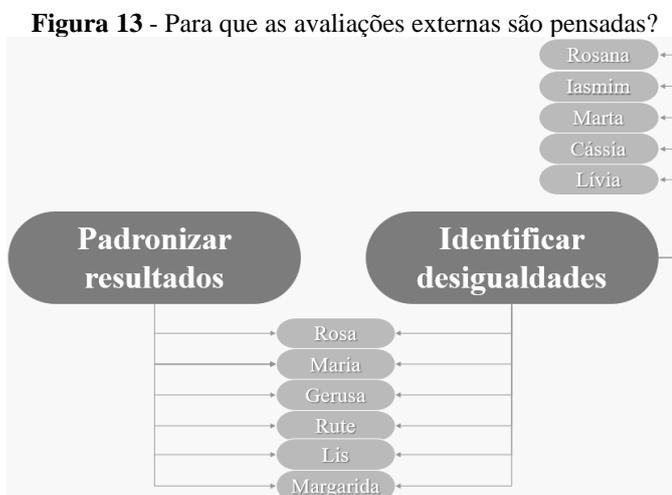
5.3 O IDEB e a visibilidade permanente: teias enunciativas

Nos tópicos anteriores, estivemos imersos nas discussões que embasam a construção do IDEB enquanto campo de saber no município de Paraná/RN e de como as práticas de aferição têm produzido subjetividades e mobilizado os atores educacionais em torno dos índices. Trataremos, neste trajeto temático, de analisar as teias enunciativas sobre o IDEB que demarcam um espaço de visibilidade permanente, premissa constituinte de um contexto de governamentalidade neoliberal.

Na compreensão de Foucault (2014a), o poder não é exercido sobre algo, ou alguém, mas se constitui nas relações. Conforme discute o autor, cada vez mais, vemos se delinear uma forma sutil e ao mesmo tempo astuta de manifestação das formas de poder. Os indivíduos estão constantemente sendo observados e tendo suas práticas individualizadas. A vigilância imposta pelo modelo panóptico de visibilidade permanente e normatização das práticas fabrica sujeitos para responder a uma perspectiva econômica de produtividade, assim como mantém em funcionamento a reprodução da cadeia produtiva.

À vista disso, percebemos, nas enunciativas das participantes, que a manifestação da vigilância envolve os sujeitos. Ao indagarmos se as avaliações externas eram pensadas para

padronizar resultados ou identificar desigualdades, os discursos fabricados evidenciam a opção pelos dois posicionamentos. Apesar de destacarem frequentemente a necessidade de serem reconhecidas as particularidades locais, as participantes reforçam a forma como estão investidas, no modelo panóptico, por meio da produção de seus enunciados.



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Há de se considerar que, ao destacarem as avaliações externas como possibilidade de se identificar as desigualdades, as participantes colocam que, por meio dos testes, é possível acompanhar a aprendizagem dos estudantes, demarcando as dificuldades e buscando alternativas para melhorar a prática. De acordo com Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022):

Eu acredito que o intuito seja pra buscar e identificar essa desigualdade, não para padronizar, porque nós somos únicos. Eu acredito que, como seres humanos, como profissionais, nós somos únicos, independente de estarmos aqui nessa cidadezinha do interior, pequenininha, sofrida, mas nós somos únicos. A gente faz sempre esse comparativo, “ai, a cidade fulano de tal está assim”, lá tem todo um contexto diferente, então a gente temos (sic) que ser identificados como únicos. Estamos buscando ser iguais e diferentes sempre, mas cada um com seu potencial.

A secretária da educação municipal produz um discurso que demarca como deveriam ser os processos de avaliação, considerando cada estudante como único. No entanto, não é isso que percebemos diante da lógica meritocrática do sistema, em que ocorre, como a profissional mesmo ressalta, a questão dos comparativos de uma cidade com outra. Indo mais além, colocamos que o mesmo ocorre entre as escolas e até entre as turmas, através das metas projetadas/alcançadas. Porém, esse posicionamento tomado pela gestora, de certa forma, legitima os processos avaliativos, já que são vistos para se identificar as desigualdades.

Tal enunciado pode ser associado ao que Foucault (2014a) destaca ao dizer que não estamos apenas visualizando a máquina panóptica, mas somos investidos por ela e fazemos com que funcione. Ao reconhecer que cada cidade parte de um contexto diferente, a secretária faz emergir um discurso que admite as desigualdades e, ao considerar que as avaliações conseguem identificar esses contrastes, demonstra como a ordem discursiva atinge os atores educacionais de modo que se inserem como uma engrenagem de manutenção da vigilância. Além disso, atinge-os de modo que a avaliação não tem apenas o papel de vigiar, mas de vigiar para intervir sobre as desigualdades educacionais. A gestão democrática coloca a avaliação como necessária para o conhecimento e intervenção sobre a realidade.

Percebemos também que um quantitativo de participantes destacou a dualidade das avaliações, tanto com o objetivo de padronizar os resultados como com a possibilidade de se visualizarem as desigualdades. Evidenciamos, com isso, o discurso de Maria (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022), que reflete sobre o período em que passou na secretaria. Os enunciados demarcam o campo de lutas de produção do saber das avaliações externas. É possível perceber como a posição do sujeito pode ser ocupada no momento da fala a depender dos acontecimentos que a movimentam.

Eu tenho, hoje, quando eu saio da secretaria, outra visão. Quando a gente está dentro da secretaria, a gente não tem, mas quando estava na secretaria, eu acho que os dados, eles eram pensados mais para elevar o nível do SAEB. Assim, porque quem aumentava esse nível é porque a secretaria estava trabalhando. Então, era pensado para padronizar, aumentar o nível do SAEB, e não mais para identificar essas dificuldades, mas hoje eu vejo que era mais importante identificar as dificuldades, trabalhar as dificuldades (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).

Constata-se, portanto, que a participante se reconhece nesse espaço em que as formações discursivas de averiguação da educação determinaram a formação de sua prática. Como, atualmente, a ex-secretária exerce outra função, os acontecimentos em seu entorno permitem refletir sobre as tomadas de decisões no seu período de gestão e reconhecer as múltiplas faces do processo avaliativo. Portanto, a imersão na máquina panóptica dificulta visualizar os efeitos de produção e reprodução das performances, pois as engrenagens garantem que todas as peças trabalhem em harmonia para a eficiência do trabalho. Nessa direção, Laval (2019, p. 214) reforça a importância de se refletir sobre os processos de avaliação:

Embora seja útil dispor de dados quantitativos sobre os resultados dos estabelecimentos escolares, dos cursos e, mais em geral, do sistema educacional, o espírito genuinamente científico deveria levar à questão dos limites dessas avaliações, dos usos que podem ser feitos delas e das consequências práticas que elas podem ter, especialmente no terreno pedagógico.

Assim, a produção enunciativa, que atribui as duas características (padronização e identificação das desigualdades) à avaliação, demonstra que, apesar de os sujeitos assumirem a prática discursiva da testagem, ainda assim, conseguem se olhar dentro da máquina panóptica ao reconhecerem os limites de um modelo único que não valoriza as particularidades locais. Logo, por mais que os resultados apresentados sejam balizadores do nível de aprendizagem dos alunos, é preciso ter claras as táticas de governança do contexto neoliberal, que individualizam os estudantes e determinam uma performance desejável, utilizando as avaliações como mecanismo para se atingir o grau de eficiência.

Por outro lado, vemos também uma dependência que algumas participantes têm dos órgãos superiores, uma falta de autonomia. Quando, por exemplo, questionamos se seria conveniente o município ter um sistema próprio de avaliação, Cássia (participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022) se posicionou negativamente, enquanto Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022) destacou que seria bom, mas ressaltou que isso daria mais trabalho.

Acho que não, porque a gente sabe que as escolas são pequenas, município pequeno. Acredito que não seja necessário ter um sistema próprio de avaliação (CÁSSIA, participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022).

Sim, se tivesse, seria ótimo para buscar, vamos dizer assim, não é continuar, fazer o comparativo, mas buscar onde a gente estava errando e onde a gente ia buscar acertar. E não, porque assim, é mais trabalho, mais determinação, mais uma junção de buscar cada vez mais ser próprios. A gente não temos (sic) nem o nosso sistema próprio, né? Nós pertencemos ao estado, que é realmente sofrido também e, de certa forma é bom, porque a gente já somos (sic) conduzidos por uma pessoa, por um órgão que tem um conhecimento total a nosso respeito (MARTA, entrevista concedida em 08 de agosto de 2022).

Diante dos enunciados apresentados, é evidente que os sujeitos assumem uma posição de receio das responsabilidades a serem geridas. Laval (2019, p. 23) destaca que temos hoje um “[...] modelo da escola como ‘empresa educadora’ administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações”. Portanto, se o município adotasse um sistema próprio de avaliação, haveria uma carga maior de responsabilidade para todos os atores educacionais. Além disso, a vigilância assumiria uma posição mais próxima dos indivíduos, o que causa receio nas profissionais de educação pela forma como essa exposição seria utilizada.

Foucault (1985) destaca que, por meio da governamentalidade, a população passa a ser vista como um dado e objeto para intervenção do governo. Ao utilizar o IDEB e as avaliações

externas, todos e cada um já são compreendidos no processo de individualização. Não obstante dispor de um mecanismo local oferecesse possibilidades para partir das necessidades da realidade vivenciada, por outro lado, também poderia intensificar o discurso mercadológico na educação. Ao associarmos tais reflexões com o enunciado de Marta (entrevista concedida em 08 de agosto de 2022), percebemos que é oportuno ser conduzido. Há um receio de assumir uma postura de autonomia e, em parte, tal posicionamento está atrelado às limitações que a secretária municipal encontra, tanto financeiramente como no que se refere à tomada de decisões.

Quanto a isto, convém ressaltar que houve iniciativas de mobilização para se estabelecer um controle sobre o processo educativo, partindo da própria secretaria. O primeiro projeto ocorreu na gestão de Lis em 2013, quando, diante do alto número de reclamações que estava recebendo dos pais sobre a postura de professores e diretores, a ex-secretária recebeu uma revista que trazia um assunto sobre a avaliação. A leitura dos artigos motivou a criação de um instrumento mais voltado para uma avaliação institucional:

A gente fez essa avaliação, onde os pais de alunos tinham um dia para eles avaliarem a gestão da escola, o professor e o ensino do aluno, o que que o aluno estava aprendendo, o que que não estava. Era uma avaliação bem ampla, onde o professor se avaliava e avaliava a gestão e a gestão fazia autoavaliação. [...] era para ser uma coisa contínua, no projeto que a gente fez, era pra ser anual, todo final de ano. Próximo a terminar o ano, a gente iria fazendo, só que eu deixei esse material lá, eu não tive como repassar para outra secretária (LIS, entrevista concedida em 25 de agosto de 2022).

Conforme destacado, com a saída de Lis da secretaria, não houve continuidade na ação, mas, de acordo com ela, foi possível perceber avanços, já que as reclamações diminuíram e houve um maior empenho por parte dos profissionais. Outra iniciativa voltada para um sistema próprio de avaliação se deu na gestão das secretárias Maria e Gerusa, entre os anos de 2014 a 2020:

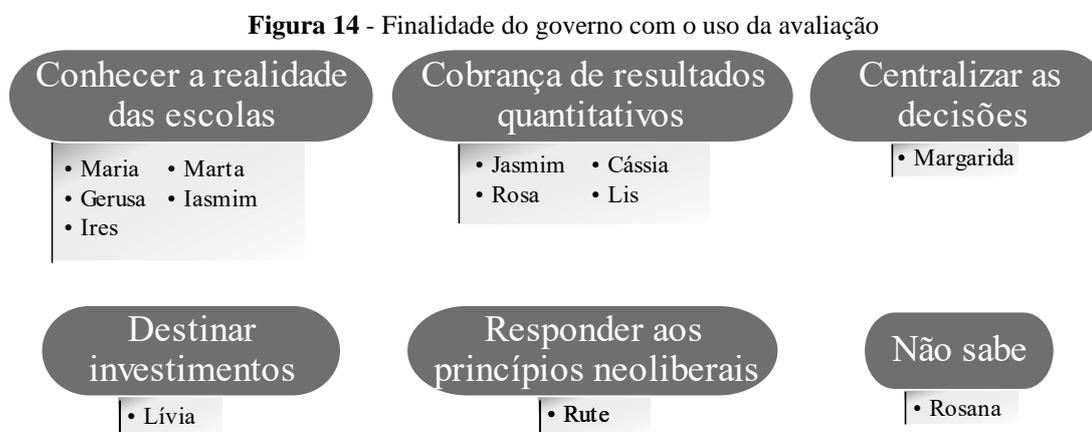
- [...] a gente ia fazer uma avaliação externa da secretaria com as escolas municipais, só que o projeto nunca foi... (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- Não foi viável, não tínhamos recursos financeiros (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- Mas a secretaria, na época, a gente pensou. Nós pensamos em um sistema de avaliação (MARIA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).
- Isso. Só que seriam todas as turmas. Não seriam só as turmas no caso relacionadas ao IDEB (GERUSA, entrevista concedida em 01 de setembro de 2022).

Como podemos ver, as profissionais partem de parâmetros diferentes de avaliação da educação municipal: por um lado, de uma avaliação institucional e, por outro, de avaliações externas às escolas. As iniciativas das ex-secretárias em articular uma sistemática não lograram êxito e ficaram restritas à secretaria, pois não chegaram a se tornar pauta de debate na câmara municipal. A iniciativa de Lis ainda chegou a ser realizada uma vez, mas a de Maria e Gerusa ficou apenas no planejamento, pois não tinham orçamento para se efetivar.

Desse modo, percebemos que “[...] os resultados das escolas públicas da educação básica demonstram o descaso histórico com que estas vêm sendo tratadas pelos governantes” (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 115). Os atores educacionais investidos pela necessidade de aprimorar as performances tentam criar meios e metodologias que monitorem o processo de aprendizagem e resultem em uma consequente melhoria nos números, mas a falta de autonomia financeira limita as tomadas de decisões.

O governo é ágil em monitorar e cobrar resultados, mas tarda em assumir com suas responsabilidades de investimentos, imperando o discurso da eficiência diante dos escassos recursos. As iniciativas por parte dos atores educacionais podem até surgir, mas, principalmente em municípios com baixo desenvolvimento econômico, torna-se quase inviável desenvolver uma política local voltada para uma maior autonomia.

Diante desta discussão, a finalidade do uso das avaliações pelos governos foi mais uma temática abordada com as participantes. Nos discursos, podemos perceber uma regularidade voltada para o estabelecimento de um controle sistemático do contexto educacional. Na figura abaixo, classificamos os enunciados que emergiram neste movimento.



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Como podemos perceber, a maioria das participantes destaca que o governo utiliza as avaliações como uma forma de se conhecer a realidade das escolas, de saber como está sendo

desenvolvido o ensino, comparando-o com outras instituições. No entanto, levanta-se também o questionamento sobre o uso que tem sido feito desses dados, assim como destaca Maria (2022): “Se mais de décadas que estão conhecendo e comparando esses dados, por que não já melhorou essa educação no Brasil? Falta de investimentos”. O enunciado retrata o descaso que a educação pública enfrenta. As avaliações são utilizadas com fins de monitoramento, e pouco são utilizadas para intervir nas limitações encontradas.

Como destaca Ball (2010), por meio do dado produzido, cria-se um contexto de visibilidade permanente da organização e da prática profissional desenvolvida nas escolas, sob a tutela do governo. Este estado permanente de observação produz nos atores educacionais subjetividades em torno da constante reflexão dos trabalhos desenvolvidos e de uma autocobrança por melhorar os resultados de aprendizagem.

Essa realidade é tão patente que o enunciado “controle de resultados quantitativos” aparece como o segundo mais citado. As participantes destacam que os governos querem números, querem bons índices, mas nem sempre oferecem o apoio necessário, assim como ressalta Jasmim (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022):

Eu vejo que os governos utilizam mais a questão dos resultados quantitativos. É tanto que, para a escola, é exigido que apresente o quê? Um bom índice de aprovação, baixo índice de evasão, tudo. Sem ter essa preocupação de caminhar junto da escola no processo de formação, de orientação.

O enunciado de Jasmim (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022) parte da prática social na qual está inserida. Como coordenadora pedagógica, sente os impactos que os índices provocam tanto no desenvolvimento de sua função como no ressoar que precisa chegar até os demais sujeitos da escola.

Como temos notado ao longo deste texto, os atores educacionais são chamados a responderem pelos índices, mas falta formação que subsidie e embase o desenvolvimento profissional. Esta é uma prática de controle da governamentalidade neoliberal, em que a ordem é obedecer, reproduzir, e não questionar (FOUCAULT, 1985). As políticas chegam na realidade escolar, mas não preparam os sujeitos para implementação nem muito menos para um posicionamento crítico.

A maior preocupação do governo é com o alcance de dados numéricos e, com isso, cria-se um clima organizacional nas unidades escolares em que, assim como destaca Laval (2019), confunde-se e alia-se a eficiência do ensino com a eficiência econômica. Volta-se, pois, a atenção, de modo pormenorizado, ao alcance dos resultados quantitativos, sem que as condições

econômicas sejam ofertadas, cabendo às escolas trabalharem os ínfimos recursos de forma que melhor supram as necessidades.

Outro enunciado produzido por uma das participantes diz respeito à centralização das tomadas de decisões. Margarida (entrevista concedida em 18 de agosto de 2022) pontua: “[...] se eles pensassem em melhoria para a questão da educação, eles não centralizavam”. Para ela, as avaliações chegam como algo verticalizado, sem abranger as características locais e como uma forma de se obter dados sobre o desenvolvimento da aprendizagem no município.

Percebemos, assim, a cadeia de governmentação que regula a condução da ação docente. De acordo com Klein e Traversini (2017), os dados educacionais e o IDEB incluem todos os atores educacionais na fórmula que realizam, de modo que, ao serem inseridos em sistema de vigilância, o governo consegue atuar e agir sobre todos. Nesta lógica, o governo exerce um controle, de forma individualizada, ao obter um levantamento sistemático sobre cada aluno e unidade escolar do país, como também age de forma genérica ao padronizar um modelo avaliativo e estipular metas a serem cumpridas.

Logo, apesar de partir de decisões centralizadas e de um modelo de aferição padrão em todo o território nacional, o IDEB e as avaliações são tecnologias da racionalidade neoliberal que têm produzido subjetividades na educação, garantindo que os governos alcancem a governamentalidade, isto é, que consiga agir sobre a população e se tornar o melhor governo possível. Com isso, assim como evidenciado no enunciado, a ação é sobre um controle das condutas dos atores educacionais, do cumprimento das decisões tomadas em instâncias superiores, que empreende uma racionalização da prática docente, haja vista que não se considera a melhoria da educação, mas os resultados alcançados.

Houve ainda o destaque de Livia (entrevista concedida em 23 de agosto de 2022) de que o governo utiliza as avaliações para destinar recursos: “Eu acho que até a questão do investimento”. De acordo com Martins (2016), por meio do IDEB, o MEC inaugurou um modelo que vinculou e condicionou o repasse de recursos ao alcance de metas. Mesmo assim, conforme constatado ao longo deste texto, há um grande *déficit* no que se refere à destinação de receitas de acordo com as necessidades das escolas.

Essa discussão está dentro do campo associado do último enunciado destacado na figura: o de que as avaliações respondem aos princípios neoliberais. Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) aponta: “É mais para atender ao externo, ao mundo. A gente está inserido em um mundo neoliberal, então, essas avaliações [...]”. Ora, diante deste contexto neoliberal, difunde-se a premissa básica de que para a educação avançar é preciso administrar

melhor os recursos. A defesa é a de que não falta dinheiro, mas falta uma melhor administração. Com isso, a avaliação se torna uma tecnologia de governança (MARTINS, 2016).

A educação, sendo considerada como o elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do país, passa a ser inserida dentro do discurso empresarial que regula as formações de práticas para responder a um sistema de competitividade. Dessa forma, a eficiência e a eficácia movimentam os sujeitos, a busca por ser sempre melhor. Nessa perspectiva, por meio das avaliações, as escolas e todos os atores educacionais entram na máquina panóptica da visibilidade e do controle das performances para responder ao sistema de competitividade desta nova ordem mundial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ressaltamos, ainda, que uma das participantes destacou não saber o porquê de os governos utilizarem a avaliação. Logo, a posição de sujeito ocupada por ela demarca um contexto em que as produções enunciativas não encontravam materialidade nas práticas de aferição, pois, considerando que a ex-secretária Rosana (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022) esteve na gestão, em um período em que não houve divulgação do IDEB e caracterizado por dificuldades orçamentárias, justifica-se a falta de posicionamento por parte da participante.

Mesmo neste contexto de dificuldades orçamentárias, os atores educacionais têm buscado adotar ações que incentivem a participação e o envolvimento dos alunos. A nível de município, não há nenhuma política que regule recompensas materiais ou simbólicas para as escolas, professores ou alunos que alcancem as metas do IDEB. Entretanto, no ano de 2019, foi promovida uma ação intitulada *Matrícula premiada*. O objetivo era sortear bicicletas e *tablets* para os discentes que realizassem matrícula nas escolas da rede. No *Diário Oficial*, encontramos a Dispensa de Licitação nº DV00025/2019 para o fornecimento dessas premiações, em que estava previsto o investimento de R\$ 16.372,00 (PARANÁ, 2019).

Frisamos que não havia qualquer ligação da iniciativa com o alcance de resultados em testes padronizados, mas ela já demonstra um movimento de se atrair os “consumidores”. Por meio da oferta de premiação para matrículas, o município desenvolveu uma ação específica do mercado educacional, tendo como discurso a conquista dos clientes. Como destaca Laval (2019, p. 25), “[...] na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa”. Então, neste cenário neoliberal de produtividade, trabalhar o uso da visibilidade é uma das táticas desta governamentalidade. Quanto mais matrículas, mais recursos para o município. Para mais, oferecer recompensas atrai os olhares dos pais enquanto consumidores que precisam ser convencidos da melhor opção de escola para seus filhos.

Outra prática a se destacar são as iniciativas das próprias escolas e professores, que realizavam, ao final do ano, uma cerimônia de premiação com os melhores estudantes das turmas. Na Bosque Encantado, o momento era preparado, em específico, pela professora Cássia, que lecionava no 5º ano e produzia um certificado de destaque para o aluno com as melhores notas. Já na Jardim Secreto, havia uma mobilização em toda escola. A diretora pedia patrocínios e, com base na participação, notas e comportamento dos alunos, promovia a premiação.

Apesar dessas iniciativas internas, a recompensa por controle dos resultados em avaliações externas não é uma prática desenvolvida no município. As ações demonstram o avanço do discurso neoliberal na realidade de Paraná e a produção das subjetividades dos atores educacionais para responder a toda uma ordem que se instaura na educação. Utilizando a tática da visibilidade permanente, os sujeitos tomam todo o ano letivo sob a perspectiva da vigilância dos comportamentos e das performances dos resultados individuais, culminando, por fim, com a premiação ou a exclusão daqueles que não obtiveram as recompensas.

Ao abordarmos com as participantes a temática da melhoria nos números do IDEB e uma consequente premiação das escolas com base nesses resultados, percebemos uma dispersão na produção discursiva. Há a regularidade, claro, no pensamento de que uma premiação é sempre bem-vinda, mas, por outro lado, destaca-se o contraponto entre os enunciados da dificuldade orçamentária e da obrigação da escola em produzir bons resultados, conforme pode ser observado nos discursos a seguir.

[...] enquanto escola, eu acho que é obrigação trazer bons resultados, independentemente da premiação; mas os alunos, eles gostam. Então, assim, devido às condições econômicas nossas, a gente ainda tem muitas dificuldades, até de ter o próprio material de uso diário. Se falta cópia? Às vezes falta... Enfim. Não vou detalhar aqui, mas você sabe da realidade e, muitas vezes, nos falta o que é essencial para o trabalho do dia a dia. Assim, a gente poderia até pensar em uma forma de premiar. A premiação, ela estimula, vamos dizer assim, traz um certo estímulo para participar, mas como buscar essa premiação, se a gente não tirar do nosso bolso? (RUTE, entrevista concedida em 15 de agosto de 2022).

[...] eu acho que a premiação era mais no sentido de apoio mesmo. De ver o que a escola está fazendo que está dando certo, que está contribuindo para melhorar o índice e vamos lá apoiar, dar melhores condições de funcionamento. Nossa escola necessita muito de melhores condições de funcionamento, de equipamentos, de espaço até. A nossa escola não tem nem sequer sede própria, não tem espaços adequados para desenvolver outras atividades pedagógicas, didático-pedagógica. Então, a premiação devia ser nisso, no apoio de estar fornecendo mais (JASMIM, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022).

Os discursos das duas participantes desmascaram o descaso da educação pública e revelam as dificuldades enfrentadas em municípios de pequeno porte. A premiação defendida se insere na defesa de reconhecimento e de melhores condições de trabalho. Os acontecimentos que mobilizam a produção dos enunciados demarcam a insuficiência financeira e a necessidade de se investir em materiais e em infraestrutura para o funcionamento das escolas.

Cabe ressaltar que, em um primeiro momento, Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) demonstra uma fabricação da subjetividade que investe a prática da perspectiva do homem econômico (FOUCAULT, 2008b), ou do professor econômico, que tem a obrigação de apresentar bons resultados independentemente de prêmios. É fato que a escola e os professores têm um compromisso social com a educação que ultrapassa a mera recepção de prêmios; no entanto, tais enunciativas são indícios de uma responsabilização, assim como aponta Martins (2016), de que um “bom” professor desenvolve sua prática de modo a garantir a aprendizagem dos alunos e a promover a melhoria nos números.

Ao prosseguir, Rute (entrevista concedida em 15 de agosto de 2022) destaca a falta de recursos e que, se fosse para desenvolver alguma premiação, teria de partir do próprio salário das profissionais, ainda que elas não aprovelem isso. Dentro deste mesmo campo associado, o discurso de Jasmim (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022) acentua esta dificuldade orçamentária e destaca o uso da premiação como forma de reconhecimento e investimento.

Tais enunciativas desvelam que as escolas têm adotado estratégias como forma de responder ao sistema, mesmo sem as condições necessárias ofertadas. A manifestação esboça o descontentamento com a falta de atenção e investimento público na educação. Diante de tais elucidicações, destacamos o discurso Garcia (2017, p. 160):

O IDEB incentiva, portanto, que as redes de ensino e instituições escolares a se responsabilizem por incrementar resultados educacionais utilizando poucos recursos. Consiste, então, em meio de responsabilização das instâncias locais desconsiderando os processos históricos em que as desigualdades educacionais foram produzidas, constituindo-se em meio de racionalização e orientação de gastos. As características assumidas por esse índice apontam as concepções políticas em que os seus objetivos se fundamentam [...].

A cobrança pelos resultados educacionais se resume à orientação e à racionalização dos recursos orçamentários. Diante dos baixos investimentos, os atores educacionais se desdobram, retirando, muitas vezes, de seus próprios vencimentos valores para se concretizar alguma ação. À vista disso, o sonho de uma premiação não se utiliza nem de enunciados meritocráticos, mas as participantes partem das próprias dificuldades e clamam pela amenização das desigualdades,

pois uma escola de qualidade não se faz apenas com resultados de indicadores, mas, principalmente, com a garantia de condições mínimas de aprendizagem. Como iremos avançar, se a escola não possui nem sede própria?

A situação em que Paraná se encontra é, de fato, muito complicada, e é reflexo do que acontece em território nacional. Neste mundo globalizado, em que a concorrência é quem dita as regras do jogo, os países lutam para competirem internacionalmente e cobram resultados da educação, mas os investimentos não são suficientes para sanar as desigualdades, que são uma marca histórica em nossa sociedade e que não se resolverão de instantaneamente. Elas precisam, na realidade, de cuidado e atenção por parte dos representantes governamentais, avaliando e implementando políticas que visem amenizá-las, e não que as acentuem.

Voltando-se para a prestação dos resultados do IDEB, o município realiza a divulgação nas redes: *site* e *Instagram* oficial da prefeitura. Os atores educacionais, por sua vez, compartilham nos grupos internos e em suas redes sociais pessoais. Além disso, as escolas destacam que apresentam os números em reuniões com os pais e em planejamentos com os professores, e que, quando sai o resultado, expõem-no no mural. Todavia, é destacado que não é feito muito marketing desses resultados, assim como sugere Ires (participação em grupo focal em 05 e 11 de agosto de 2022):

Eu vou falar em questão da minha escola, em relação a questão desse IDEB. Esse IDEB é, assim, eu vejo que está faltando essa questão da divulgação, da gente promover essa divulgação até para a própria comunidade, a própria comunidade escolar, as vezes eles só ficam com essas informações quando vem do IDEB.

Como os próprios profissionais não têm uma base de formação sobre o IDEB, o índice repercute com os resultados a serem apresentados para a sociedade. Como falta ampliar as discussões sobre ele, a divulgação, ainda que ocorra, é branda, principalmente se considerarmos que o município obteve bons números, alcançando e superando a meta projetada nos últimos anos de divulgação.

Destacamos que, como nesta ordem mundial, “a instituição escolar, nesse novo contexto, deve produzir uma oferta que vise à satisfação de uma demanda de consumidores bem informados” (LAVAL, 2019, p. 39). Por conseguinte, o jogo do marketing se torna um dos aliados dos atores educacionais. Rosa (participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022) destaca que: “nós estamos precisando de uma funcionária aqui, ou de um funcionário, de publicidade”. A participante reconhece que a divulgação é pouca e que este tem sido um

poderoso instrumento para apresentar as ações realizadas pela escola, a tal ponto de se relatar a necessidade de uma pessoa voltada exclusivamente para cuidar desses assuntos.

A lógica mercadológica e o sentimento da visibilidade da avaliação, de mostrar o trabalho desenvolvido, de expor os resultados para a sociedade e de prestar contas do que a escola tem efetuado é uma das táticas neoliberais. A vigilância não se resume à avaliação, não se encerra na divulgação dos resultados, mas repercute em toda e em cada tomada de decisão dos atores educacionais.

Há, por isso, uma regularidade das participantes em se considerarem responsáveis pelos resultados alcançados. O trabalho coletivo e a importância da participação de todos são enunciados que se sobressaem quando levantamos a temática do sentimento de responsabilidade.

Convém, contudo, colocar duas dispersões que demarcam este trajeto. Na primeira, há uma manifestação contra a falta de autonomia para as tomadas de decisões, destacada por Rosana (entrevista concedida em 24 de agosto de 2022): “[...] aquela época minha não foi boa. Eu trabalhei muito, muito mesmo, fiz todo o possível, mas recebi tanto não, tanto não, que aí fica um pouco desestimulado no trabalho”. Na segunda, é colocado em evidência o papel da secretária municipal de educação como uma coadjuvante e o professor como figura principal, como destaca Gerusa (entrevista concedida em 01 de setembro de 2022): “Responsável direto, assim, não. Mas eu acho que a gente deixou a nossa parcela de contribuição. Nós nos preocupamos”.

Os posicionamentos revelam o lugar de fala, o espaço de onde é construído o ato enunciativo. Os trechos dos discursos são de ex-secretárias, em que temos, por um lado, a justificativa da limitação para o exercício do trabalho e, por outro, a compreensão de que o professor é a figura principal. Como representantes da educação no município, elas respondem diretamente pelos resultados alcançados, mas a subjetividade das participantes demonstra que elas não podem ser isoladas neste processo. Isto é fato, pois existem, além dos condicionantes estruturais e financeiros, outras figuras fundamentais no processo de ensino e aprendizagem que culmina nos resultados numéricos. Entretanto, é preciso refletir também para que esse posicionamento das ex-secretárias não seja uma forma de se eximirem do processo, porque, assim como as professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, elas exercem um papel fundamental na condução da pasta da educação.

Quanto à regularidade de se considerarem responsáveis, a construção discursiva demarca a preocupação que as participantes sentem ao aguardar os resultados. É destacada,

ainda, a importância da interação de cada sujeito para a construção de uma educação de qualidade.

[...] a escola é coletivo, é trabalho coletivo. O trabalho é de todos. Um só não consegue realizar e atender às necessidades, às expectativas, atingir objetivos e metas. Tem que ter realmente esse envolvimento de todos e a conscientização de que o trabalho de cada um é importante e contribui para melhoria dos resultados. A gente tem que realmente se assumir como responsável, como corresponsável de todo o resultado que tiver, de positivo ou negativo (JASMIM, participação em grupo focal em 18 de agosto de 2022).

Todos são responsáveis pela educação, desde os pais, a comunidade escolar até os representantes governamentais. Trata-se de uma máquina de funcionamento, em que cada engrenagem precisa funcionar em harmonia para que a maquinaria opere. Como Foucault (2014a) destaca, nós somos investidos pelos efeitos desse poder, e não estamos nas arquibancadas apenas observando, mas somos peças fundamentais e responsáveis por garantir a reprodução discursiva. A grande questão colocada atualmente é que, assim como destaca Freitas (2018, p. 37), há uma

[...] 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 [...].

O professor e a escola não são os únicos responsáveis, mas são mais uma peça da maquinaria. Além deles, também precisamos de políticas públicas que valorizem o trabalho docente, estruturam as nossas escolas com espaços adequados para oferta de uma boa educação, uma educação de qualidade para todos, em que se possa dizer que o aluno vai para escola e aprende, porque são consideradas as particularidades e necessidades do estudante. Essa realidade, por enquanto, é apenas um sonho utópico de quem luta pela igualdade e pela equidade da educação. Nessa ótica, não podemos responsabilizar e incutir nos atores educacionais uma obrigação que é de todos, e, principalmente, de um Estado que se exime de assumir seu compromisso financeiro.

Portanto, nesta seção, tratamos dos discursos dos atores estratégicos da educação municipal de Paraná/RN sobre os resultados do IDEB, discutimos algumas regularidades, como o desconhecimento do índice até o ano de 2013, e, em seguida, a formação de uma prática de preparação para os testes. Ademais, também nos defrontamos com algumas dispersões, tais como as críticas ao modelo padronizado de avaliação que demarca a produção de saberes. Como

vimos, ora essas críticas reforçam a lógica produtivista e apesar de questionarem esse modelo perverso do neoliberalismo, não há uma recusa aos resultados e ao modelo avaliativo.

6 CONCLUSÃO

A nova razão do mundo inseriu todos diante de um cenário de incertezas no que se refere à garantia de uma educação pública e de qualidade. A valorização dos índices educacionais, que deveriam ser instrumentos de monitoramento e destinação de recursos para garantia da igualdade de oportunidades, mostra-nos, no entanto, uma acentuação das lacunas e dificuldades que insistem em permanecer em nossa história mesmo depois de tantas lutas e resistência dos educadores e de toda a sociedade.

Neste contexto, quantificar se tornou uma premissa básica e um processo natural enraizado em todas as relações sociais. A lógica da produtividade e da busca pela eficiência ganhou espaço nas produções discursivas e, por mais que haja resistência em se admitir, é difícil fugir da ordem de produção desses enunciados, até porque se apropriaram de conceitos fundamentais para qualquer defensor da escola pública. Quem não deseja uma educação de qualidade? O problema é a forma como estamos determinando a qualidade desta educação.

Embasados em tais pressupostos, tivemos como objetivo, em nosso estudo, realizar uma análise sobre as práticas discursivas que os profissionais da educação municipal de Paraná/RN (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) exerciam sobre os resultados do IDEB na formulação de saberes de negação ou de reforço da lógica produtivista. Para isso, desenvolvemos entrevistas e grupos focais com os sujeitos selecionados.

Ao longo do texto, debatemos sobre a expansão do mundo da governamentalidade neoliberal, que chegou ao Brasil, por volta da década de 1990, e mobilizou uma reformulação na compreensão do governo, provocando mudanças na forma de condução da população e no papel desempenhado pelo Estado. O modelo burocrático da administração pública é questionado por ser apontado como ineficiente e improdutivo. Além disso, o discurso da modernização propagado pelos ares traz concepções empresariais para todos os segmentos sociais. Neste contexto, a implantação da NGP é vista como sendo a medida para solução do estado de crise. Como consequência, a organização educacional passa a ser submetida a essa lógica de gestão pautada nos princípios de eficiência e eficácia, termos advindos da nova arte de governar.

Neste cenário, as avaliações se tornaram instrumentos primordiais para as tomadas de decisões na NGP. Além do mais, com a criação do IDEB, esse processo de averiguação da educação brasileira ganhou uma maior centralidade e controle estatístico ao propor não apenas a utilização de resultados de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, mas também os associando as taxas de fluxo escolar. Percebemos que, com esta configuração, o IDEB pode ser

associado a uma tecnologia de governança, com características do modelo *panóptico* apresentado por Foucault.

Essa associação ao *panoptismo* se dá por obter uma vigilância constante de todas as escolas do país, não apenas no momento de realização das provas do SAEB, mas durante todo o processo de ensino. Com os dados do censo escolar, são levantadas informações, desde o perfil dos alunos, professores, diretores e escolas no geral até as taxas utilizadas para o cálculo do IDEB: de evasão e de repetência escolar. Além disso, os resultados do IDEB se articulam ao mesmo tempo como medidas “disciplinares”, ao trazerem a lógica meritocrática e um controle estabelecido por meio da pressão sentida de forma individual e coletiva em torno das metas e resultados alcançados. Estes também se classificam como medidas “biopolíticas”, visto que são utilizados como forma de manutenção da população ao direcionar as políticas e as ações, com vistas a melhorar o quadro do país em posições internacionais.

Todo esse contexto contribui para relacionarmos o avanço da nova NGP nos mais ínfimos lugares, em decorrência da necessidade que o país tem de se adaptar à nova arte de governar. Na construção de nossas bases teóricas, percebemos como os autores Chirinéa (2010), Lobo (2013), Dametto (2017) e Vieira (2017) trazem, de modo particular, a influência do discurso neoliberal e das inferências dos organismos multilaterais nas tomadas de decisões internas. Dessa maneira, o IDEB surge justamente como um mecanismo que o governo elabora não somente para estabelecer um controle da educação, mas também para dialogar com os grupos dominantes que estavam inconformados com os resultados de desempenho educacional do país e que o pressionavam por medidas mais concretas e por ações que promovessem uma melhoria na qualidade da educação. Tal preocupação estava associada aos fatores econômicos, visto que se difundia a tese de que uma nação com atraso educacional não tinha como concorrer internacionalmente.

Em vista disto, inferimos, a partir do estado do conhecimento, a presença da regularidade enunciativa em torno da qualidade da educação, afinal, não há como falar em avaliações externas e em IDEB sem recorrer a tal premência. Esta qualidade, entretanto, é questionada por determinada ordem discursiva pelos estudos, posto que está meramente associada a números. Em algumas pesquisas, como demonstramos, são tecidas críticas a este discurso oficial de aferição. Os sujeitos investigados neste estudo, por exemplo, destacam a participação e o trabalho em equipe, assim como o comprometimento e a responsabilização não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar, até da família, como os principais elementos de uma educação de qualidade.

Contudo, por mais que haja uma crítica em torno do conceito proposto pelo INEP, esses enunciados, que fazem parte de práticas discursivas caracterizadas por um desobedecer do que vem determinado pelas políticas educacionais, não possuem forças suficientes para mudar a verdade posta. Por isso, mesmo que alguns deles sejam classificados como descontinuidades ou irregularidades atinentes ao discurso da qualidade da educação, apesar disso, temos uma prática discursiva claramente estabelecida que continua produzindo nos sujeitos vontades de verdade.

A partir do que foi observado nos estudos de Lobo (2013) e Vieira (2017), em que os gestores e professores veem o IDEB como um índice eficiente para medir a qualidade da educação, podemos inferir que esses sujeitos se tornaram corpos dóceis que estão reproduzindo um determinado discurso vindo de instâncias superiores. Não questionam, mas apenas concordam e operam em torno dos resultados. Sendo assim, o mecanismo disciplinar do IDEB obteve seu êxito máximo na produção de corpos dóceis que garantem sua legitimação, ao mesmo tempo em que são eficientes trabalhando para alcançarem resultados melhores a cada averiguação.

Já em nossa análise documental, destacamos um acontecimento que nos chamou atenção: o fato do silenciamento dos PPPs das escolas no que se refere a não tratar do IDEB. Nenhum dos documentos faz menção ao índice. Ainda que abordem objetivos relativos à aprendizagem e ao fluxo escolar, condicionantes do monitoramento do IDEB, não há menção direta ao dado ou a alguma estratégia para melhorar os números alcançados. Com a realização de nossas entrevistas e grupos focais, compreendemos que não se trata de um simples desconhecimento do IDEB, pois este silenciamento aponta para a falta de investimento na formação dos educadores. O silêncio é a voz de uma prática discursiva que põe a fábrica em funcionamento.

Conforme constatado nos discursos analisados, as profissionais da educação que participaram da pesquisa ressaltam conhecerem o índice, mas enfatizam a incipiência no que se refere a uma apropriação da forma como é desenvolvido o IDEB, bem como da reflexão e tomada de decisão a partir dos resultados publicados. Isso demonstra o cenário da governamentalidade neoliberal brasileira, em que as políticas públicas são implementadas e os sujeitos são chamados a responderem, e não a questionarem as tomadas de decisões.

Os enunciados de nossa pesquisa revelam que, até 2013, o IDEB era um desconhecido para as secretárias de educação, e muitas só tomavam conhecimento do índice quando chegavam na secretaria. A partir de 2014, as gestoras que assumem a secretaria exercem uma discursividade que esboça uma maior preocupação com os dados educacionais. As práticas

indicam um reforço da lógica produtivista com preparação para os testes, discussão com as equipes das escolas para seleção dos professores que assumirão as turmas dos 5º anos e exposição dos resultados em reuniões realizadas com a participação de todas as escolas.

Os efeitos desse discurso adotado pelas gestoras anteriores reverberam nas vontades de verdade dos professores e da equipe de gestão das escolas atualmente. Com a nova secretária municipal, não há mais uma intensificação na cobrança pelos resultados, mas, mesmo assim, as escolas permanecem realizando uma preparação para os testes e alguns professores organizam momentos de premiação para os melhores alunos do ano.

Destaca-se um movimento intenso em torno das avaliações externas no que se refere a preparar os alunos, a ter um conhecimento sobre as matrizes de referência, um cuidado para que os discentes realizem as provas. Todavia, sobre o IDEB em si, as discursivas são mais latentes, pois o que chega é apenas o número. Com isso, as educadoras destacam a falta de preparação para conhecer o índice, a metodologia, e pontuam a necessidade de uma discussão mais aprofundada dos impactos que os dados provocam na realidade educacional.

Ressaltamos também a mobilização de práticas que reforçam o discurso produtivista: algumas ocorrem por meio de uma tentativa de burlar o sistema, em que evidenciamos aprovações automáticas, visto que alunos chegam ao ensino fundamental – anos finais – sem o domínio da leitura e da escrita; outras são relacionadas à ausência de um aluno com dificuldades de aprendizagem na realização das provas do SAEB. Tais práticas reforçam o discurso produtivista e a exclusão do aluno dentro do próprio sistema de ensino, sem permitirem que as dificuldades dos discentes sejam trabalhadas. Tal atitude mascara a realidade, ocultando as necessidades latentes, o que atrasa a promoção do ensino e o avanço do alunado.

No que se refere às práticas de negação da lógica produtivista, as participantes da pesquisa tecem críticas contundentes ao modelo padronizado de avaliação que mede todos com a mesma régua, sem considerar as desigualdades e as diferenças regionais do país, apesar disso, não há a fabricação de práticas de resistência ao modelo posto. As profissionais destacaram as limitações de um único parâmetro avaliativo dos grandes centros ser aplicado na zona rural de uma cidade do interior e ressaltaram as dificuldades de estarem inseridas em uma forma verticalizada, modo como as políticas avaliativas chegam até as escolas. Esses enunciados evidenciam o fato de os sujeitos não se reconhecerem nos resultados. Todavia, embora as práticas das participantes desvelem uma discordância com os resultados, não negam, ainda assim, a lógica produtivista.

Sabemos que a educação não é um campo neutro e, como os sujeitos são investidos pela maquinaria panóptica, os atores educacionais precisam produzir enunciados, práticas e saberes

que culminem em bons resultados nos índices educacionais. Isto é uma condicionante da ordem do discurso nesta nova razão mundial. Por vezes, os dados se encerram no número, mas, como pontua Ravitch (2011), não há uma chave ou pena mágica que seja usada e milagrosamente resolva os problemas vivenciados. É preciso, portanto, compreender que os índices não podem ser empreendidos de forma isolada, mas devem ser utilizados como balizadores da melhoria da educação, e não como imposição de um modelo padronizado a ser atingido (RAVITCH, 2011).

Dito isso, percebemos como a ordem discursiva insere todos e não deixa passar em branco uma só regulação. Ainda que questionem a lógica padronizada de avaliação e de classificação das escolas, as participantes da pesquisa produzem práticas que reforçam a lógica produtivista ao emergirem discursos que demonstram a necessidade de se expor mais os dados, de realizar um trabalho de tornar visíveis as ações realizadas pela escola para toda a sociedade, e não apenas para a comunidade escolar.

Como sujeitos imersos nesta grande maquinaria panóptica, a visibilidade se tornou um trunfo do modelo neoliberal para fabricar performances nos moldes da produtividade. Por meio do IDEB, a vigilância permanente e o desejo de ser melhor alcançaram as educadoras, que sentem a necessidade de aprimorar suas práticas e de oferecer bons resultados, mesmo diante dos escassos recursos, da falta de materiais e da estrutura inadequada para a promoção de um ensino de qualidade.

Questionar os dados do IDEB não nos exime de reconhecer que ele tem um importante papel nas políticas educacionais e que o índice faria a diferença caso fosse utilizado para os fins a que se propõe. De alguma forma, tem colaborado para diminuir as reprovações históricas, embora isso não esteja redundando em qualidade, de fato. Percebemos que os números do índice se esvaziam em si mesmos, pois os atores escolares sequer incluem estratégias nos PPPs de suas escolas sobre o IDEB, porque respondem a esses resultados, mas o índice não tem sido contundente para construção de outras práticas discursivas. O que ocorre, de fato, é uma intensificação das desigualdades, visto que os números demonstram o quanto a educação pública carece de investimentos e que ainda há um longo caminho de lutas para garantia de um padrão mínimo de qualidade educacional.

Portanto, compreendemos que este estudo não esgota as possibilidades de análise do tema em questão. A densidade dos discursos e as relações dos campos associados que se desenharam na pesquisa apontam para oportunidades de se aprofundar em alguns elementos, dentre os quais destacamos: (i) os impactos que os resultados dos índices e a preparação para as avaliações externas têm provocado na subjetividade dos alunos; (ii) os efeitos das aprovações automáticas no desenvolvimento da aprendizagem e na inserção social dos discentes; e (iii) uma

análise sobre a promoção e sobre o enfoque das formações continuadas para os atores estratégicos, tendo em vista o destaque que as participantes da pesquisa fizeram no que se refere a um maior aprofundamento no estudo do IDEB.

Destarte, nas práticas discursivas das participantes da pesquisa, evidenciamos o reforço da lógica produtivista. Ao estarem imersas em um sistema de competição nacional, reconheceram as limitações e os desafios que enfrentam para promoção de uma educação mais justa para todos. No entanto, também sentiram a necessidade de se adequarem a alguns enunciados neoliberais, como forma de se inserirem na ordem discursiva. Neste cenário, um dos grandes desafios para os educadores não é a recusa dos processos avaliativos, mas o uso dos resultados com base nas condições nas quais estão inseridos os sujeitos, de modo que as práticas discursivas culminem na articulação de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, DF, n. 10, p. 1-50, 1997. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- ADVERSE, Helton. Foucault e a genealogia do Estado moderno. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 499-519, set./dez., 2018. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/3922>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- ADVERSE, Helton. Liberdade e Governamentalidade: Foucault e a Genealogia do Liberalismo. **Revista Estudos Filosóficos**, v.1, n.12, p. 16–27, 2014. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art2%20rev12.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2022.
- ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4984/3064>. Acesso em: 09 out. 2022.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do Ensino e Avaliações em Larga Escala no Brasil: Os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito a educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n° 2. p. 124-140, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4562>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2. p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em 01 nov. 2022.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688. set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hF38qtCH9Npt7XtNZbYBt3j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373- 388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/65>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos referência**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acessado em 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> . Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 07 nov. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm . Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 1.795, de 27 de dezembro de 1994**, cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, n. 246, seção 1, PP. 20.767-20.798, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005**, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: MEC, 2005. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novo_Saeb.pdf. Acessado em 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n.º 69, de 4 de maio de 2005**, que institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_Anresc.pdf. Acessado em 12 jan. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista Do Serviço Público**, v.49, n.1, p. 5-42. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21874/rsp.v49i1.360>. Acessado em 12 jan. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**, v. 3, n.5, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2658>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do Nascimento; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Foucault. Filosofia e política**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010.

CURTA METRAGENS. The Bridge - Curta Metragem. YouTube, 27 dez. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_zhlpjgJ8Y. Acesso em: 23 nov. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/STwFwhmwJLWTsqMpBKPVDKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2022.

DAMETTO, Jarbas. **Avaliação em larga escala e a objetivação da qualidade educacional: controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **“Nova Gestão Pública”**: a teoria de administração pública do Estado ultraliberal. 2014. Apresentado no XXIII Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil (CONPEDI), realizado em Florianópolis – SC, de 30 de abril a 02 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 10 jul. 2022

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. 1. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. Editora 34: São Paulo, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

DUARTE, A. Foucault e a Governamentalidade: Genealogia do Liberalismo e do Estado Moderno. *In*: **Foucault. Filosofia e política**. 1. ed. Guilherme Castelo Branco e Alfredo Veiga-Neto (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-69.

FERNANDES, Maria Beatriz. **IDEB e escola pública: aferição da qualidade ou responsabilização?**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3850>. Acesso em 24 out. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, ago., p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 fev. 2022.

FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero; SILVA, Lucas. Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7x9tyCtnSPdwJ9fCZwgr9ZF/?lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71741>. Acesso em 01 nov. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. - São Paulo: Edições Loyola, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no *Collège de France* (1972 -1973); Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. S. T. Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: cursos no *Collège de France*, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5. ed. 1985.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitaria, 1980.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão e revisão da tradução por Cláudia Berliner. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Trad. Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 299-325. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-922, Especial – out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): que concepção de qualidade visa consolidar? *In*: SOUZA, Lincoln Moraes de; SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. **Avaliação de políticas públicas e avaliação de educação**. Curitiba: CRV, 2017. p. 147-187.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS – Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, v. 4, n.1, p. 17-41, p. jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291>. Acesso em: 01 nov. 2022.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. n.9, maio/ago., 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, Daniel. **Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil**: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação IDEB. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cadastro Central de Empresas 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Catálogo de Escolas 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo Escolar**, 2009. Brasília: MEC, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **História do INEP**. Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia> . Acessado em 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico do SAEB**. Brasília: MEC, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico> . Acessado em 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB Escola**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24063894>. Acesso em 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB Escola**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/24018090>. Acesso em 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 2021**. Brasília: MEC, 2022b.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

KLEIN, Delci Heinle; TRAVERSINI, Clarice Salette. A avaliação de todos e cada um na fórmula do IDEB. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**. v. 6, n. 7., p. 42-57, 2017. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/1260>. Acesso em: 01 nov. 2022.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e maquinarias: A produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Consulta de indicadores**. Curitiba; Goiânia: UFPR;UFG, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 06 mar. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha. Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Q9bdyH8kWrQsYXGy9gqP8R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

LIMA, Marcelli Ingrid Silva de. **O IDEB e as condições de trabalho dos professores em duas escolas da rede pública estadual de ensino no município de Mossoró-RN**. 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do IDEB: um estudo sobre os processos de legitimação das estatísticas oficiais**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro. v. 25, n.48/ p. 67-79/ jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7856>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MARTINS, Érika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MORGAN, David L. Focus Groups. **Annual Review of Sociology**. v.22, p. 129-152. 1996. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.22.1.129>. Acesso em: 27 set. 2022.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 12 set. 2022.

PARANÁ/RN. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Lei n. 378/2015, de 08 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação 2015-2014. Paraná/RN: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://parana.rn.gov.br/arquivos/128/Leis%20Municipais_378_2015_0000001.pdf. Acesso em 29 out. 2022.

PARANÁ/RN. Dispensa de Licitação nº DV00025/2019. Paraná/RN: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: https://parana.rn.gov.br/arquivos_download.php?pg=licitacao&id=86&subid=339. Acesso em 29 out. 2022.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 21 out. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado em Crise**. São Paulo: Graal, 1997.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-253.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAVITCH, Diane. **Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York: Knopf, 2013.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Natal, RN, jan. 2016.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. **Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais**: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução de Bhuvan Libanio 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 01 nov. 2022.

SAHLBERG, Pasi. Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. **Scottish Educational Review**, v. 43, n.1, p. 3-23, 2011. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Paradoxes-of-improvement-SER-2011.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reforma da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n.2, p. 347-369, mar./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/ptr6WM63xtBVpfvK9SxJ4DM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversação das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Cyclene Alves da. **Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN**: entre o dito e o feito. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na administração da educação**: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle dos resultados. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Pedro Fernandes de; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. **Psicologia USP**, v. 29, n. 3, p. 325-335. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170057>. Acessado em 18 jan. 2022.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**, n.34, p. 83 - 94, set./dez. 2009. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I34.1635](https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I34.1635) . Acesso em: 25 jan. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. *Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global*. **Educación & Sociedad**, v. 36, n. 132, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXYBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>. Acesso em: 01 nov. 2022.

VIEIRA, Izabella da Silva. **Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação**: atuação do gestor educacional em Alagoas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

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**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**: COVID-19 e a reinvenção do comunismo. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

APÊNDICE A**CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) ACADÊMICO(A) PESQUISADOR(A)**

Mossoró, 16 de maio de 2022.

Prezada Secretária Municipal de Educação do Município de Paraná-RN, Sr^a Lucia de Fatima Pinto

Vimos por meio desta apresentar-lhe a aluna **Maria Beatriz Fernandes**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), na linha de Políticas e Gestão da Educação.

Ao cumprimentar-lhes, apresentamos o estudo que a referida aluna está realizando, estando intitulado: “Fabricação discursiva sobre os resultados do IDEB na cidade de Paraná-RN: O que encenam os atores estratégicos?”, sob orientação do Prof. Dr. Allan Solano Souza. A pesquisa tem como principal motivação a “análise das práticas discursivas que os profissionais da educação municipal de Paraná/RN (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) exercem sobre os resultados do IDEB na formulação de saberes de negação ou reforço da lógica produtivista”. Diante do exposto, solicitamos sua autorização para execução e produção das informações na rede de ensino deste município.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo e a preservação da identidade e da privacidade do profissional entrevistado. À vista disso, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética.

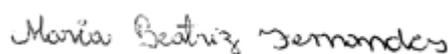
Tendo o pleito atendido, agradecemos imensamente a contribuição desta secretaria no processo de desenvolvimento desta futura profissional e da pesquisa científica. Colocamo-nos inteiramente à vossa disposição para eventuais dúvidas e esclarecimentos por meio dos contatos:

Celular da pesquisadora: (xx) 9 9xxx-xx21 • E-mail: mariafernandes@alu.uern.br

Atenciosamente,



Prof. Dr. Allan Solano Souza
Professor orientador



Maria Beatriz Fernandes
Pesquisadora

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para você participar da pesquisa de Dissertação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com título provisório **“FABRICAÇÃO DISCURSIVA SOBRE OS RESULTADOS DO IDEB NA CIDADE DE PARANÁ-RN: O QUE ENCENAM OS ATORES ESTRATÉGICOS?”**, que está sendo desenvolvida pela discente Maria Beatriz Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação orientada pelo Prof^a Dr. Allan Solano Souza.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as práticas discursivas que os profissionais da educação municipal de Paraná/RN (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) exercem sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, com base neste objetivo, buscaremos: i) Compreender como as mudanças ocorridas na configuração na nova gestão pública por meio da Reforma do Estado e a da razão neoliberal têm influenciado os discursos dos profissionais da educação de Paraná/RN; ii) Investigar como os educadores de Paraná têm incorporado e respondido aos resultados do IDEB; iii) Analisar as regularidades dos enunciados presentes no discurso dos profissionais da rede municipal de ensino de Paraná/RN sobre os resultados do IDEB.

A pesquisa buscará estudar os discursos, analisando os impactos das políticas educacionais, as subjetividades que são construídas diante do feixe de relações nos quais estão inseridos os sujeitos, compreendendo que a fabricação da formação discursiva está imersa nas malhas do poder e possuem dispositivos que os sustentam, dando base legal para que circule entre as camadas sociais determinadas verdades em nosso tempo.

Você foi selecionado (a) para participar da pesquisa por ser um dos (as) representantes municipal das duas escolas avaliadas pelo IDEB. Sendo assim, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política importante e os riscos serão mínimos, senão, inexistentes, visto que a coleta será feita através da realização de um grupo focal, sendo que vocês têm a inteira liberdade de recusar a responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) aos seguintes procedimentos: i) responder a um questionários e/ou entrevista, com perguntas sobre os resultados do IDEB em

dias previamente estabelecidos de comum acordo; ii) todo o processo será gravado como forma de garantir o arquivamento dos dados, para posterior transcrição e realização das análises (ressaltamos que o arquivo de áudio de gravação não será divulgado em nenhum meio, por nenhuma hipótese, sendo usado, exclusivamente, para transcrição e material de suporte da pesquisadora).

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Maria Beatriz Fernandes no endereço: Sítio Espanha, 13 – Zona Rural, Paraná (RN), pelo e-mail: **beatrizfernandes98@hotmail.com** ou pelo telefone **(84) 99913-4721**.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente das etapas da pesquisa bem como autorizo a utilização das informações contidas nos questionários e nos recursos como gravações em áudio no momento da entrevista coletiva.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

Maria Beatriz Fernandes

Maria Beatriz Fernandes
Sítio Espanha, 13 – Zona Rural
Paraná (RN) – Fones: (84) 999134721

Paraná, RN _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE C

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL E ENTREVISTA

OBJETIVO GERAL

Analisar as práticas discursivas que os profissionais da educação municipal de Paraná/RN (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e secretários) exercem sobre os resultados do IDEB na formulação de saberes de negação ou de reforço da lógica produtivista.

Identificação dos sujeitos

Nome do entrevistado (escolha um pseudônimo para ser identificado): _____

Gênero _____

Cargo ocupado _____ Ano em que desempenhou/desempenha a função: _____

Nível de formação _____ Curso _____

Avaliações externas e interna

Objetivo específico: Discutir como as mudanças ocorridas na configuração na nova gestão pública por meio da Reforma do Estado e a da razão neoliberal têm influenciado os discursos dos profissionais da educação de Paraná/RN.

1. O que vocês têm a dizer sobre as avaliações externas em larga escala?
2. A secretaria municipal de educação realiza algum movimento de orientação para as avaliações do SAEB? Poderia discutir um pouco mais essa resposta?
3. Os professores realizam algum tipo de preparação para aplicação do exame dos alunos?
4. Em sua ótica, as avaliações são pensadas para padronizar resultados ou para identificar desigualdades?
5. Em sua opinião o município de Paraná deveria ter um sistema próprio de avaliação? Por quais motivos?
6. Em seu ponto de vista, por que os governos utilizam avaliações?

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Objetivo específico: Investigar como os educadores de Paraná têm incorporado e respondido aos resultados do IDEB.

7. Como você avalia o seu conhecimento sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica?
8. Como vocês ficam sabendo sobre os resultados do IDEB?
9. Com qual frequência o IDEB é discutido no interior da escola que você trabalha?

10. O que a escola faz a partir da publicação dos resultados do IDEB?
11. Como você avalia o último resultado do IDEB da escola onde você trabalha?
12. Em sua opinião, os resultados do IDEB traduzem a realidade das escolas públicas municipais de Paraná/RN?
13. Que formas de controle do fluxo escolar (aprovação/reprovação) existem na escola ou no município que você trabalha?
14. Quando os resultados do IDEB são melhorados, a escola recebe algum tipo de premiação ou incentivo? Qual sua opinião sobre o incentivo por meio das premiações em volta de resultados?
15. Você conhece alguma meta ou estratégia do Plano Municipal de Educação que aborda a necessidade de melhoria dos resultados do IDEB?
16. Você acha que o PPP da escola deveria abordar algum elemento sobre o IDEB? Se possível, justifique seu posicionamento.
17. Se você pudesse alterar algo no IDEB, o que modificaria?

Prestação de Contas

Objetivo específico: Analisar as dispersões e regularidades dos enunciados presentes no discurso dos profissionais da rede municipal de ensino de Paraná/RN sobre os resultados do IDEB.

18. Como a escola presta contas à sociedade sobre os resultados alcançados no IDEB?
19. Você se sente responsável pelos resultados que a escola produz?
20. Existe algum instrumento elaborado pela secretaria ou escola, para prestação de contas dos resultados do IDEB?
21. Com o novo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério) temos a vinculação de recursos baseado no alcance de algumas exigências, dentre elas, a melhoria do rendimento nas avaliações do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Como você avalia essa destinação de recursos associado a resultados de desempenho?

APÊNDICE D

Quadro - Interdiscursividade dos enunciados em torno do referente do IDEB

	ABRANGÊNCIA DO MONUMENTO						
	Nacional			Estadual	Municipal	Escolar	
	PNE	PDE	Plano de Metas Compromisso TPE	PEE	PME	PPP E1 ³⁶	PPP E2 ³⁷
Avaliar a qualidade da educação	X	X	X	X	X		
Melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem	X	X	X	X	X		
Diminuir as diferenças entre as escolas	X	X			X		
Contextualizar com outros índices					X		
Divulgação de dados educacionais			X				
Repasses de transferências voluntárias		X					

Fonte: dados da pesquisa (2022)

³⁶ Utilizamos o código E1 para referenciar a Escola Jardim Secreto.

³⁷ Utilizamos o código E2 para referenciar a Escola Bosque Encantado.