



IDEB E MAQUINARIAS: A PRODUÇÃO, A QUANTIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Delci Heinle Klein

Orientação: Prof.^a Dr.^a Clarice Salete Traversini

Porto Alegre | 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DELCI HEINLE KLEIN

IDEB E MAQUINARIAS:
A PRODUÇÃO, A QUANTIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Porto Alegre

2017

DELCI HEINLE KLEIN

**IDEB E MAQUINARIAS:
A PRODUÇÃO, A QUANTIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Profª. Dra. Clarice Saete Traversini

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2017

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

K64i

Klein, Delci Heinle

IDEB e maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira / Delci Heinle Klein. – Porto Alegre, 2017.

188 f.: il.

Orientadora: Prof. Dra. Clarice Salette Traversini

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

1. IDEB. 2. Ensino fundamental. 3. Governamentalidade. 4. Biopolítica. 5. Noopolítica.. I. Traversini, Clarice Salette. II. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. III. Título

CDU 37

DELCI HEINLE KLEIN

IDEB E MAQUINARIAS:
A PRODUÇÃO, A QUANTIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Aprovada em janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª. Kamila Lockmann – FURG

Prof^ª Dr^ª Natália Gil – UFRGS

Prof. Dr. Samuel Lopez Bello – UFRGS

Prof. Dr. José Alfredo Veiga-Neto - UFRGS/PPGEDU

Prof^ª Dr^ª Clarice Salete Traversini – Orientadora

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

Shakespeare

*Ao Maurício e à Nicole, meus amores.
À Clarice, minha inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo pulsar da vida;

ao Maurício e à Nicole, por existirem na minha vida;

aos meus pais, Menno (in memorian) e Helga, meus primeiros educadores;

agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora, professora doutora Clarice Salete Traversini, por sempre me acolher, pelo amor e pelo afeto, pela sabedoria e pelo apoio, pelo talento e pela amizade. Pelo rigor e pela compreensão. Minha grande referência como professora, como orientadora e como ser humano;

agradeço aos meus irmãos, Marli e Alceu, e aos demais familiares, pela torcida, pelo apoio, pelas palavras de ânimo e carinho. Quero dividir com eles minha alegria neste momento e oferecer a cada um um pedacinho deste trabalho;

à Kamila e à Renata: colegas, amigas, companheiras, obrigada pelas leituras, sugestões, contribuições, pelo conforto, pela torcida e pela amizade;

à professora doutora Maria Luiza Xavier Merino e ao grupo de orientação: Rosângela, Tanise, Marco, Juliana, Susana, Danise, Juliana, Carolina, Renata, Rochele, os antigos, e Marcos, Camila, João, Pâmela, Júlia e Konstans, os novos, pela acolhida, pelo afeto, pelas reflexões, pelas discussões e contribuições, pelos momentos de estudo e, também, pelos momentos de confraternização e descontração;

às professoras doutoras Kamila Lockmann e Natália Gil e aos professores doutores Alfredo Veiga-Neto e Samuel Lopez Bello, por terem aceito participar da banca de avaliação da Tese. Também ao professor doutor Francisco Javier Duran, por participar da banca de qualificação. A todos agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições e sugestões;

à professora Mercedes Dourado, da Universidade de Barcelona, por ter aceito meu projeto e pela disponibilidade de me receber como aluna durante a [não] realização do Doutorado-Sanduiche;

aos professores do PPGEduc, que contribuíram com meu processo de formação durante o Doutorado, pela qualidade, competência e rigor acadêmico;

aos funcionários da secretaria do PPGEduc, da biblioteca e do laboratório de informática, pelos serviços prestados durante minha estada como aluna nesta Faculdade;

aos colegas do IEI, onde sou professora, em nome do colega Edmar, e aos colegas do ISEI: espaços em que me realizo como profissional e como pessoa. Obrigada pelo apoio incondicional;

às colegas Rosana, Loreane, Daiane, Dóris e Marguit, pela convivência quase diária, pela compreensão, força, carinho e amizade;

ao diretor do ISEI, Manfredo, pela oportunidade, mas, sobretudo, pela compreensão e apoio;

aos colegas do CESUCA, pelas trocas, pelo companheirismo e pela torcida;

à Mirian, minha prima e companheira de todas as horas e estimuladora de todos os tempos...;

aos professores, coordenadores e diretores das escolas participantes da pesquisa, pela disponibilidade e auxílio;

à Márcia, que me auxilia a qualquer hora;

à Michele, pela capa, ao Tobias, pela assessoria técnica, à Erica, pelas correções e à Maria, pela formatação;

a (todos) os meus amigos de todos os tempos, que ajudaram a me constituir e construir, valorizando minhas origens, os espaços em que transito e as pessoas com que me relaciono;

a todos os alunos que perpassaram o meu caminho e que me inscreveram de alguma forma como profissional da área da educação.

Muito obrigada!

“Em todas as épocas, o modo como as pessoas refletem, escrevem, julgam, falam (até mesmo as ruas, nas conversas e nos escritos mais cotidianos), inclusive o modo como as pessoas sentem as coisas, o modo como sua sensibilidade reage, toda sua conduta é comandada por uma estrutura teórica, um sistema, que muda com as idades e as sociedades – mas está presente em todas as idades e sociedades.” (FOUCAULT, 1994, v.1, p.515)

“Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração.” (FOUCAULT, 1995, p. 24 – grifos do autor)

RESUMO

A presente Tese tem como foco empírico o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e procura responder: *Quais são algumas das condições de possibilidade para o IDEB se instituir no Brasil e que maquinarias utiliza para intervir na escola para atingir a meta nacional, traçada no Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024?* É um estudo de inspiração genealógica, que utiliza o conceito de *governamentalidade* (FOUCAULT, 2007) como grade de inteligibilidade de análise. Para o *corpus* de análise foram selecionados documentos oficiais e legais, estatísticas e notícias veiculadas acerca do IDEB na internet, além de coleta de dados através de questionários semiestruturados respondidos por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de 23 escolas do Vale do Rio dos Sinos, RS. A partir das análises foi possível perceber como o IDEB opera subjetivando, capturando e produzindo sujeitos na racionalidade neoliberal através das maquinarias jurídico-legal, numérico-estatística e midiática. A partir dos documentos oficiais selecionados, mostra-se a maquinaria jurídico-legal em funcionamento, apontando indícios de proveniência do IDEB ou indícios da produção da qualidade da educação pelos números. Formulou-se o conceito de *governo em cadeia*, mostrando algumas relações de poder que se estabelecem para que o IDEB se institua e opere sobre a população escolar com o objetivo de qualificar a educação. Ainda nessa unidade analítica, evidencia-se um alargamento do conceito de qualidade da educação pelos Planos Municipais de Educação de seis municípios do Vale do Rio dos Sinos, RS, em relação àquele estabelecido pelo Ministério da Educação. Já a maquinaria numérico-estatística, segunda unidade de análise, coloca-se em funcionamento através de levantamentos, como o Censo Escolar, e cálculos que permitem quantificar a qualidade através da fórmula do IDEB. Argumenta-se que, para o IDEB se tornar produtivo pedagogicamente, deveria ser conhecido na sua interioridade, o que favorece que todos se compreendam “dentro da fórmula”. A mídia é trazida como “máquina de expressão” (LAZZARATO, 2006), que tem seu foco na captura das mentes, dos cérebros, através da atenção e da memória. Tem a capacidade da ação à distância e, por isso, age de forma desfronteirizada e atemporal, caracterizando o exercício do *noopoder* e opera por diferentes vias. Através da analítica desenvolvida, produziu-se a tese: O IDEB, desenvolvido pelo MEC e tendo como finalidade a melhoria da qualidade da educação brasileira, constitui-se em uma estratégia de poder sobre a vida [biopoder] da população escolar, colocando em operação práticas disciplinares, biopolíticas e noopolíticas por meio das maquinarias jurídico-legais, numérico-estatística e midiática. Tais maquinarias pretendem produzir, quantificar, expressar e melhorar [aquilo que compreendem como] a qualidade da educação brasileira, fabricando sujeitos engajados na busca do cumprimento da meta traçada pelo PNE 2014 – 2024.

Palavras-chave: IDEB. Ensino Fundamental. Governamentalidade. Biopolítica. Noopolítica.

ABSTRACT

The following Thesis has its empirical focus on the Basic Education Development Index (IDEB) and aims at answering: *Which are some of the possible conditions for IDEB to institute itself in Brazil and what kind of machines does it use to intervene in schools in order to achieve the national goal, outlined in the National Educational Plan- PNE 2014/2024?* It is a study of genealogical inspiration, which uses the concept of *governmentability* (FOUCAULT, 2007) as a table of analysis intelligibility. For the corpus analysis, official and legal documents, statistics and news about IDEB in the internet were selected, besides a collection of data through semi-structured questionnaires answered by teachers, pedagogical coordinators and principals from 23 schools located in Vale do Rio dos Sinos, RS. Through such analysis, it was possible to realize how IDEB operates subjectively, capturing and producing subjects in the neoliberal rationality through the legal-juridical, statistical-numerical and media machineries. Through the official documents selected, we can see the legal-juridical machinery working, pointing to evidences coming from IDEB or evidences of the production of quality of education by numbers. The concept of *government in chain* was born showing some relationships of power that are set up so that IDEB constitutes itself and operates over the school population in order to qualify education. Still in this analytic unit, a widening of the concept of education quality is witnessed through the Municipal Plans of education from six cities located in Vale dos Sinos, RS, compared to the one established by the Ministry of Education. On the other hand, the statistical-numerical machinery, second unit of analysis, works through surveys, such as the Scholar Census and calculations that allow people to quantify the quality through ID Media is raised as an “expression. Machine” (Lazzarato, 2006), which is focused on the capture of minds, brains, through attention and memory. It is capable of action at distance and, that is why, acts in an atemporal and without borders way, characterizing the no-power exercise, operating through different paths. The IDEB developed by MEC, aiming at improving the quality of Brazilian Education, constitutes itself on a power strategy over the school population life [bio-power], putting into practice disciplinary, bio-political and non-political practices through legal-juridical, statistical-numerical and media machineries. Such machineries intend to produce, quantify, express and improve [what is understood as] the quality of Brazilian Education, creating committed subjects searching for pursuing the goals established by PNE 2014-2024. EB formula. So, I state that for IDEB to become pedagogically productive, it should be known deeply, which would allow everybody to understand themselves “inside the formula”.

Keywords: IDEB. Elementary School. Governmentality. Biopolitics. Noopolitics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
AR – Araricá
CAQ – Custo Aluno Qualidade
CFE – Conselho Federal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNMB – Conferência Nacional das Mulheres do Brasil
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DDE – Dinheiro Direto na Escola
DGE – Diretoria Geral de Estatística
EE – Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAMURS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FEE – Fundação de Economia e Estatística
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID – Identificação Única
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento dos Municípios
IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INAF – Índice de Analfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISDM – Índice Social de Desenvolvimento dos Municípios
ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoati
IV – Ivoati
JN – Jornal Nacional
LC – Lindolfo Collor
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC – Ministério da Educação
NIS – Número de Identificação Social
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE – Plano Estadual de Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PISA - Programme for International Student Assessment. (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PL – Presidente Lucena
PMEs – Planos Municipais de Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNSE – Programa Nacional de Saúde na Escola
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SA – Sapiranga

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SL – São Leopoldo

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O exercício do poder: da condução das almas à captura das mentes.....	41
Figura 2 – Formulário do Censo Escolar – bloco 2.....	101
Figura 3 – Formulário do Censo Escolar – bloco 5.....	102
Figura 4 – Censo Escolar 2005.....	105
Figura 5 – Formulário Censo Escolar 2007.....	106
Figura 6 – Fórmula do IDEB.....	114
Figura 7 – Resultados do IDEB.....	116
Figura 8 – Projeções do IDEB 2021.....	117
Figura 9 – Níveis de Proficiência em Matemática na Prova Brasil.....	123
Figura 10 – Níveis de Proficiência em Matemática na Prova Brasil.....	124
Figura 11 – Notícia sobre o IDEB – Instalação de placa na escola.....	133
Figura 12 – Notícia sobre o IDEB – prêmio.....	139
Figura 13 – Notícia do IDEB– gestoras.....	139
Figura 14 – Notícia do IDEB- Moção de aplauso.....	140
Figura 15 – Importância do IDEB para a educação brasileira.....	153
Figura 16 – O IDEB como diagnóstico.....	156
Figura 17 – Formulação do IDEB.....	157
Figura 18 – IDEB da escola em que trabalha.....	158
Figura 19 – Ações para o preparo da Prova Brasil.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações gerais sobre a Tese.....	18
Quadro 2 – Ações metodológicas e materiais de pesquisa.....	33
Quadro 3 – Governo em cadeia	75
Quadro 4 – Meta 7 do PME do Município de São Leopoldo	77
Quadro 5 – Meta 7 do PME do Município de Presidente Lucena.....	78
Quadro 6 – Informações sobre os formulários coleta do Censo Escolar.....	104
Quadro 7 – Informações sobre os formulários coleta do Censo Escolar (2).....	104
Quadro 8 – Distribuição percentual de proficiência.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas Rede Municipal (2012) – Municípios do Vale do Rio dos Sinos.....	35
Tabela 2 – Número de escolas pesquisadas em cada município	36
Tabela 3 – Percentual das matrículas das escolas pesquisadas em relação à rede municipal de ensino.....	37
Tabela 4 – Distribuição dos questionários aplicados nas escolas.....	38
Tabela 5 – Dados da Formulação do IDEB 2011 – Anos Iniciais.....	115
Tabela 6 – Rendimento escolar e taxa de abandono 2015 - Ivoti.....	120
Tabela 7 – Taxas de RS e Ivoti (quadro comparativo).....	120
Tabela 8 – Informações gerais dos municípios	143
Tabela 9 – Informações Educacionais dos Municípios	148

SUMÁRIO

1 PRÓLOGOS: AQUILO QUE SE PODE SABER DE ANTEMÃO	17
1.1 A Tese e os caminhos percorridos pela autora	19
1.2 A governamentalidade como ferramenta teórico-analítica da pesquisa	25
2 AS RELAÇÕES DE PODER E A GOVERNAMENTALIDADE NA PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS PARA QUALIFICAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	40
2.1 Da captura das almas à captura das mentes: o exercício do poder e as artes de governar.....	40
2.2 O governo e os textos oficiais: indícios de proveniência do IDEB ou indícios da produção da qualidade pelos números	52
2.3 Da qualidade da educação como equidade para a qualidade da educação como excelência.....	56
2.4 A operacionalidade da medida da qualidade: uma forma para tornar visível a qualidade da educação	62
2.5 Da Nação à escola: o governo em cadeia e o cumprimento das metas do IDEB	73
3 QUANTIFICAR PARA GOVERNAR: A ESTATÍSTICA COMO MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE PARA A QUANTIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	88
3.1 Estatística e Contemporaneidade: a legitimidade numérica e a regulação da população pelo IDEB.....	94
3.2 Censo Escolar: dos saberes sobre o indivíduo à composição do universo educacional – contagens necessárias para a formulação do IDEB.....	98
3.3 A quantificação da qualidade da educação pela fórmula do IDEB: a combinação do desempenho e do rendimento escolar	110
3.3.1 Todos estão na fórmula: o rendimento escolar.....	118
3.3.2 A Prova Brasil e a aferição do desempenho escolar.....	121
4 A GOVERNAMENTALIDADE E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE PELA MÍDIA	127
4.1 Potência e poder das máquinas de expressão: o IDEB e a visibilidade da [não]qualidade da educação	129

4.2 Qualidade da Educação <i>versus</i> qualidade de vida – a estatística e o <i>noopoder</i> como formas de controle da qualidade de vida.....	141
4.3 Os (des)encaixes do governo em cadeia: o que os profissionais da escola dizem sobre o IDEB?	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A – Questionário com Professor(a) da Escola.....	181
APÊNDICE B – Questionário com Coordenação Pedagógica da Escola.....	183
APÊNDICE C – Questionário com Direção de Escola.....	185

1 PRÓLOGOS: AQUILO QUE SE PODE SABER DE ANTEMÃO

Tomo emprestado a metáfora do labirinto¹ utilizada por Corazza (2002) e a ela darei conotação própria para apresentar a escrita desta Tese de Doutorado. Com os corredores dispostos em uma ordem tumultuosa, irregulares, intrincados, esses feitiços fazem dele um lugar complicado e emaranhado, o que dificulta, por vezes, encontrar a saída. Mas a saída está em algum lugar. O objetivo primeiro, porém, não é encontrá-la de imediato, e sim brincar, divertir-se, andar, mudar de direção, voltar sobre os próprios passos para encontrar outras possibilidades, continuar em movimento exaustivamente até encontrá-la. Às vezes, durante a estada e a caminhada por dentro do labirinto, deparamo-nos com obstáculos que nos fazem parar, olhar para todos os lados e mudar a direção para, por um período, suspender a brincadeira. Quando a retomamos, mal nos lembramos dos caminhos já percorridos e, assim, parece que temos que percorrer novamente tudo aquilo que já havíamos percorrido antes. Agora, porém, já é hora de sair, de parar a brincadeira, porque já não temos mais tempo. Uma imensa angústia atravessa o nosso coração e, por vezes, sentimo-nos muito perdidos, temos a impressão de que, à nossa frente, abre-se um sem número de saídas e, de imediato, temos que fazer a escolha da saída considerada certa naquele momento. Há de se dizer que não entramos sozinhos no labirinto, tampouco saímos sozinhos. Estamos sempre acompanhados, o que torna a brincadeira mais divertida, e a busca da saída, fortalecida. Quando encontramos a saída, alegriamo-nos com “a alegria de criança”, que é ingênua e autêntica, que sorri um sorriso interminável e já nem se lembra das dificuldades por que passou.

A prática da pesquisa é assim: complicada, difícil, exaustiva, e também, alegre e prazerosa. Desse modo, a inquietude com as palavras e as coisas que nos constituem no cenário da educação e a vontade de saber apresentam-se como condição de possibilidade para elaborar um problema de pesquisa que responda às indagações de Corazza (2002, p. 110): “Que relações têm o problema de pesquisa conosco? Qual é o grau de paixão que se necessita ter com o problema, para que aceitemos ficar, por um longo tempo, estudando e pensando sobre ele?” Penso que responder às perguntas de Corazza é fundamental durante o processo de construção de uma pesquisa, pois a temática que escolhemos necessariamente tem a ver com nossa vida, nossos estudos, nossos desejos e nossas oportunidades. Inspirada em Hattge (2014) e Sperrhake (2016), apresento, desde já, algumas questões que resumem esta tese, para

¹Corazza (2002), em seu texto *Labirinto da Pesquisa*, diante dos ferrolhos, utiliza a metáfora do labirinto para descrever a visualização entre a prática da pesquisa educacional crítica e as teorizações nomeadas por ela como *pós*. (*pós-moderno, pós-estruturalista*), lugar do qual ela fala e pensa a educação atualmente, segundo a autora.

“conduzir o leitor pela mão” (HATTGE, 2014, p.12) e lhe revelar “um panorama geral do trabalho desenvolvido” (SPERRHAKE, 2016, p. 15). Assim, o leitor já saberá, de antemão, o que encontrará nesta Tese e o convite de que a leia. Neste caso, desejo que seja útil.

Quadro 1 – Informações gerais sobre a Tese

Título	IDEB E MAQUINARIAS: A PRODUÇÃO, A QUANTIFICAÇÃO E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Problema de pesquisa	Quais são algumas das condições de possibilidade para o IDEB se instituir no Brasil e que maquinarias utiliza para intervir na escola para atingir a meta nacional, traçada no Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • evidenciar alguns indícios de proveniência do IDEB e a produção da qualidade, a partir de documentos oficiais sobre educação, • analisar a Estatística como um saber necessário à biopolítica e como funciona para quantificar a qualidade; • problematizar como a maquinaria midiática opera pelo <i>noopoder</i> e conduz as condutas da população escolar na busca da expressão pela qualidade da educação.
Conceitos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • <i>governamentalidade</i> (conceito central) • <i>biopolítica</i> • <i>noopoder</i>
Metodologia de análise	Um estudo de inspiração genealógica, que utiliza o conceito <i>foucaultiano</i> de <i>governamentalidade</i> , como grade de inteligibilidade de análise.
Materiais analisados	<ul style="list-style-type: none"> • Textos oficiais, Leis • sites oficiais: INEP, IBGE, MEC, FAMURS, FEE. • reportagens coletadas em meio virtual • questionários semi-estruturados
TESE	Defendo a tese: O IDEB, desenvolvido pelo MEC e tendo como finalidade a melhoria da qualidade da educação brasileira, constitui-se em uma estratégia de poder sobre a vida [biopoder] da população escolar, colocando em operação práticas disciplinares, biopolíticas e noopolíticas por meio das maquinarias jurídico-legal, numérico-estatística e midiática. Tais maquinarias pretendem produzir, quantificar, expressar e melhorar [aquilo que compreendem como] a qualidade da educação brasileira, fabricando sujeitos engajados na busca do cumprimento da meta traçada pelo PNE 2014 – 2024.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de pesquisa

1.1 A Tese e os caminhos percorridos pela autora

No decorrer do meu mestrado, analisei como os discursos que circulavam nas páginas da *Ação ABC Alfabetizando*² constituíam-se em estratégias de governo³, quais sejam, os mitos, a mídia e o saber estatístico, e como operavam sobre os governos municipais e a população para manter os índices de analfabetismo reduzidos.

Naquele estudo, apresentei a mídia como um importante espaço de visibilização das ações em alfabetização de jovens e adultos dos municípios. Para “visibilizar o sucesso”, veiculam-se as notícias dessas ações, mobilizando os gestores e a população para se envolverem, cada vez mais, produzindo sujeitos alfabetizados. Os gestores e os municípios melhor posicionados no ranking dos alfabetizados ficavam “em evidência”, servindo de exemplo de boa prática a ser seguida.

Salientei a estatística como saber do qual a *Ação ABC Alfabetizando* lança mão para *conhecer* (a realidade pré-existente até a Ação), *intervir* (mobilizar para que se implantem programas de alfabetização) e *avaliar* (computar resultados). Assim, os dados, os números, os índices ocupam uma posição de centralidade na implantação, acompanhamento e avaliação da *Ação ABC Alfabetizando*. A partir dessa investigação, pude compreender que a estatística “pode ser entendida como um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas [...]” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.143), para a tomada de decisões nas atividades de governo.

Naquele estudo, interessavam-me, de modo especial, os índices de analfabetismo dos municípios, pois, a partir desses, outros índices, como o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, são formulados e tornam-se importante expressão de desenvolvimento dos municípios. A partir da Ação ABC Alfabetizando, os municípios foram instituindo programas de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de *erradicar* o analfabetismo, o que, efetivamente, não aconteceu. No entanto, a partir das ações implementadas, houve uma

² *Ação ABC Alfabetizando* - Ação concebida pelo Grupo Editorial Sinos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo em 44 municípios do Rio Grande do Sul, mais precisamente, os de abrangência do jornal, região que abrange os Vales do Rio dos Sinos, Caí e Paranhana, num período de quatro anos, através da mobilização comunitária e dos gestores municipais. (KLEIN, 2010).

³ Governo é uma expressão sugerida por Veiga-Neto (2002a) para referir o conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. O autor aconselha que se utilize a expressão governo no lugar da palavra governo, muitas vezes empregada na tradução dos textos do autor francês Michel Foucault, pois essa última o remete à instituição do Estado.

redução nesses índices e, atualmente, vários municípios dessas regiões figuram entre os mais alfabetizados do país⁴.

Em 2012, vi-me, novamente, diante de uma temática envolvendo um índice estatístico e a mídia, semelhante à temática de meu mestrado. Interessei-me por esse assunto e procurei acompanhar notícias, publicações e, especialmente, comparações entre os índices das escolas de meu município, do Estado, sempre procurando “ver” coisas, estabelecer relações e observar (des)continuidades. Fui selecionada no Doutorado do PPGEDU/UFRGS em 2012/2, apresentando o pré-projeto que foi a base para a pesquisa que desenvolvi. Encerro meu Doutorado em 2016/2 com 77 créditos cursados, que trouxeram importantes contribuições para a Tese, direta ou indiretamente, e trouxeram imensas contribuições para meu aperfeiçoamento profissional. As leituras e discussões realizadas nas disciplinas e no grupo de orientação foram fundamentais ao longo do Doutorado para a construção e a qualificação da Tese, assim como as orientações individuais. Pontuo também a importante contribuição das discussões nos grupos de pesquisa⁵, dentre as quais “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e o trabalho docente na Educação Básica (CNPq, 2013-2016)”, coordenado pela professora Clarice Salette Traversini,

na UFRGS, de que participei, pois estavam diretamente ligadas à minha temática. As questões éticas desta Tese estão contempladas e elencadas na pesquisa à qual estou vinculada. Quero destacar também a participação em congressos e seminários, nacionais e internacionais, sempre produzindo comunicações de trabalhos e textos publicados nos anais dos eventos. Nesse período, participei de Congressos fora do Brasil, em Portugal, na Espanha, na Colômbia e no Canadá. A realização do doutorado-sanduíche na Universidade de Barcelona, na Espanha, conforme projeto elaborado, não foi possível, pois as bolsas foram interrompidas pelo MEC nesse período.

A apresentação do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - em 2007, pelo Ministério da Educação, já mobilizava meu olhar e minhas atenções para com o índice e sua evolução, pesquisando e acompanhando os índices das escolas do meu município, dos

⁴ O Ministério da Educação conferiu, em 2007, o Selo Município Livre do Analfabetismo, aos municípios brasileiros que alcançassem o índice de 96% de pessoas alfabetizadas. Nessa ocasião os municípios da região que receberam o selo foram: Bom Princípio, Dois Irmãos, Feliz, Harmonia, Ivoti, Linha Nova, Morro Reuter, Pareci Novo, Picada Café, Presidente Lucena, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São Vendelino e Vale Real. Na segunda edição, realizada em 2014, foram reconhecidos os municípios de Alto Feliz, Campo Bom, Estância Velha, Igrejinha, Lindolfo Collor, Nova Hartz, Novo Hamburgo, São Leopoldo, São Sebastião do Caí e Sapiranga.

⁵ O projeto “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: tensões e desafios no ciclo de alfabetização” (CNPq, 2013-2017)”, coordenado pela professora Doutora Kamila Lockmann, na FURG.

municípios do entorno e dos índices do Estado, observando séries históricas, buscando identificar e compreender algumas regularidades e discrepâncias.

Trata-se de um índice formulado a partir da Prova Brasil, que é uma avaliação externa do Ministério da Educação, combinado com a taxa de aprovação das escolas públicas brasileiras, para “medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino⁶”. Esclareço que, quando falamos em qualidade da educação aferida pelo IDEB, nesta tese, estamos falando das medidas do *rendimento* e do *desempenho* dos alunos, que são os aspectos escolhidos pelo Ministério da Educação para composição do cálculo do IDEB das escolas, municípios, estados e do país.

Ao serem divulgados, em 2010, os resultados do IDEB, cujo ano-base foi 2009, eu ainda trabalhava em uma escola estadual, rede na qual atualmente sou aposentada, e essa divulgação gerou grande apreensão nos professores e na equipe diretiva. Afinal, ao publicizar os índices das escolas e dos municípios, toda a população escolar, além de olhar para si, olha para o(s) alheio(s). Há uma exposição pública, e minha escola não ficou isenta e indiferente a esse resultado. Movida por inquietações com o que já sei, e, especialmente, com o que não sei, elegi o IDEB, sua instituição, sua formulação, sua visibilização e sua operação sobre a população escolar e a sociedade como meu objeto de estudo nesta pesquisa. Esclareço que utilizo a expressão *população escolar*, ao longo do trabalho, inspirada na noção foucaultiana de população de “um corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2004a, p.292), para me referir a todas aquelas “cabeças” que constituem a educação escolarizada, quais sejam: alunos, professores, pais, equipes de apoio e gestores.

A divulgação dos resultados instalava uma verdadeira competição entre as escolas, competição essa que procuro mostrar mais à frente, pode estar sendo estimulada, também, no momento em que a escola se vir obrigada a publicar seu IDEB numa placa a ser fixada na entrada, para que todos possam ver, ou então, quando a rede Globo de televisão apresenta o programa ‘JN no ar’⁷, em cadeia nacional, apresentando as escolas de melhor e pior IDEB em determinados municípios de cada estado brasileiro. O município de Novo Hamburgo⁸ foi visitado pelo JN no ar e gerou muito desconforto na comunidade escolar da instituição de pior IDEB.

⁶ Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

⁷ ‘JN no ar’ foi uma série de reportagens apresentadas durante uma semana, em 2010, em que a equipe do Jornal Nacional visitou, a cada dia, uma cidade brasileira, em diferentes estados, apresentando as escolas da cidade selecionadas que apresentaram o maior e o menor IDEB de 2009.

⁸ Novo Hamburgo, RS, é um dos maiores municípios do Vale do Rio dos Sinos em população (250.000 habitantes), com significativas áreas de periferia.

Nessa época, também atuei como docente⁹ em cursos de extensão em diversos municípios da região em que resido. Nos anos ímpares, a demanda pela temática relacionada direta ou indiretamente com “questões da Prova Brasil e dos Descritores de Matemática” aumentava consideravelmente. As secretarias de educação preocupavam-se em *preparar o professor para, por sua vez, preparar o aluno* para a Prova Brasil.

O anúncio do Ministério da Educação de que o objetivo do IDEB é medir a qualidade do ensino das escolas e das redes de ensino faz-me pensar na racionalidade neoliberal atual, em que se proliferam os discursos sobre qualidade: qualidade total nas empresas, qualidade de vida, qualidade na alimentação, qualidade na educação, entre outros, nos quais estamos imersos e que nos subjetivam diariamente. Para o Ministério da Educação, no entanto, não é suficiente “ter” qualidade e, sim, medir e monitorar essa qualidade. A busca pela qualidade da educação não é recente no cenário brasileiro que, por longo período, teve como principal preocupação a oferta de ensino a todos, porém, o entendimento do que vem a ser esta qualidade sofreu deslocamentos ao longo do tempo, especialmente nas últimas décadas.

É sabido que, na Contemporaneidade, os números, os índices e as taxas ocupam uma posição de centralidade na função de administração do Estado. Estamos imersos em siglas como IDEB, INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), entre outras, que exprimem índices e representam saberes importantes e necessários para subsidiarem Governos, entidades e instituições nos estudos, elaboração e implantação de políticas públicas, especialmente as educacionais, em nosso país. É através das políticas que são elaborados e implementados programas de ação pública em torno de objetivos explícitos, como: aumentar o grau de escolaridade, reduzir os índices de analfabetismo, reduzir a evasão escolar, promover o acesso e a permanência na escola, melhorar a qualidade da educação, melhorar a qualidade de vida. A essas políticas, Michel Foucault (2008) chama de “biopolíticas da espécie humana”, e elas têm o objetivo de governar a população, otimizando seu estado de vida. Para Rose (1999), o Governo depende de saberes específicos sobre a população a ser governada e encontra, na estatística, a possibilidade de tornar calculáveis determinados aspectos dessa população.

A invenção de programas de governo dependia de – e exigia – uma “avalanche de números impressos”, que tornavam a população calculável, ao transformá-la em inscrições que eram duráveis e transportáveis, que podiam ser acumuladas em escritórios dos funcionários, que podiam ser somadas, subtraídas, comparadas e contrastadas. O termo dado a essas práticas de inscrição era “estatística”. (ROSE, 1999, p. 37).

⁹ Minha graduação é em Matemática, e atuei e atuo como docente do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI - em Cursos de Extensão.

A “avalanche de números” constitui-se em um dos fatores que poderá permitir a aferição da qualidade da educação, pois, a partir de suas maquinarias, permite que o IDEB se institua matematicamente. Embora recente, o IDEB tem mexido, mobilizado e conduzido toda a população escolar e os gestores municipais de educação nos últimos anos. Tem recebido destaque na mídia, nos debates nas escolas, nos estudos dos técnicos e profissionais da educação. Assim, nota-se que o saber estatístico, atualmente, adquiriu um *status* de verdade e “[...] no interior das estatísticas se organizam novos saberes e novas práticas, fundamentais à gestão das populações” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.149).

Penso que a graduação em Matemática favorece meu laço com as questões numéricas. Gosto de números e suas relações com a vida, gosto de cálculos e de estatísticas e, hoje, os números ocupam uma centralidade nas ações políticas que me interessa discutir; ainda que, no presente caso, eu não opere *com* números (no sentido aritmético), e sim, opero *sobre* eles (no sentido analítico), deixando que “índices, taxas e outros números...” em educação tragam à tona, mostrem, falem sobre a educação, suas características, sobre o que está bom e sobre onde é necessário intervir. É nesse labirinto, que apresenta em seu caminho diversas possibilidades, que me debruço nesta pesquisa, pois, como afirma Larrosa (2000, p. 53),

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, é uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém [...]

Procuro desdobrar meu interesse de pesquisa tendo em vista o seguinte problema:

Quais são algumas das condições de possibilidade para o IDEB se instituir no Brasil e que maquinarias utiliza para intervir na escola para atingir a meta nacional, traçada no Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024?

Defendo o IDEB como uma biopolítica que se institui imersa em uma governamentalidade neoliberal e lança mão de maquinarias¹⁰ [jurídico-legais, numérico-estatísticas e midiáticas] para operar sobre a população e conduzir as condutas dos seus sujeitos. Utilizo a o conceito de máquina tal como pensado por Lazzarato (2014), que dialoga com a noção de máquina estabelecida por Foucault (2004a). O conceito de máquina que Lazzarato(2014) adota não é o conceito de nosso senso comum, do modelo clássico baseado na ferramenta que torna a máquina uma extensão do ser vivo. O autor diz que “para entender o conceito de *máquina*, devemos abandonar as oposições sujeito/objeto, natureza/cultura, pois

¹⁰ O termo maquinarias é utilizado com o sentido de conjunto de máquinas.

é apenas desconsiderando a máquina que é possível separá-la da “natureza humana”. Para o autor, máquina faz parte da essência do homem. Não se trata de “um subconjunto da técnica; em vez de ser uma ramificação da técnica, a máquina é seu pré-requisito” (LAZZARATO, 2014, p.72). Argumenta que o conceito de máquina deva ser expandido “para o funcional que o conecta não apenas com o homem, mas também com a multiplicidade de outros elementos materiais, semióticos, incorpóreos, etc.” (LAZZARATO, 2014, p 73). Assim, na compreensão do autor, na máquina há dimensões visíveis, mas, também, há dimensões virtuais.

A fábrica, por exemplo, é uma máquina na qual homens e máquinas técnicas nada mais são do que elementos, componentes. Ela se torna um agenciamento que os ultrapassa. As instituições públicas, a mídia, o Estado de bem-estar-social, etc, devem ser considerados –sem metáfora – máquinas, pois elas agenciam (maquinam) multiplicidades (pessoas, procedimentos, semióticas, técnicas, regras, etc) (LAZZARATO, 2014, p.73 – grifos no original).

Ao longo da Tese, procuro mostrar como [algumas] maquinarias que elenquei, as maquinarias jurídico-legal, numérico-estatística e midiática operam a favor da melhora do IDEB através de variadas práticas e engendram uma multiplicidade de operações e procedimentos. Foucault (2004a) também refere a maquinaria em seus estudos, e a relaciona com o exercício do poder. Em *Vigiar e Punir* destaca que, nas operações disciplinares, o poder “não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina” (FOUCAULT, 2004a, p.148).

Tanto no sentido de máquina atribuído por Lazzarato, como no sentido foucaultiano os números, com suas contagens, quantificações, medidas, ordenamentos e códigos, engrenam-se, engendram e produzem como as máquinas. As leis e um aparato jurídico que se instalam para reger, gerir e conduzir as condutas, também são maquinarias. Por fim, a mídia e os instrumentos que a integram, através dos quais visibiliza e informa, também é maquinaria. A produtividade que essas maquinarias fazem circular sobre o IDEB captura e mobiliza a população escolar, ou seja, agenciam e maquinam multiplicidades: os professores passam a agir com o intuito de preparar os alunos para as avaliações; os diretores e coordenadores de escola estudam descritores, realizam reuniões, analisam e adequam planos de estudos; gestores municipais oferecem cursos de formação continuada voltados para essas avaliações, etc.

Para responder ao problema de pesquisa que proponho, organizei a Tese em quatro capítulos, que exponho de forma sucinta a seguir.

No capítulo 1, procuro conduzir os leitores pelo caminho que me trouxe ao Doutorado em Educação e de como o IDEB foi se constituindo em meu interesse de pesquisa.

Além do meu problema de pesquisa, trago minhas escolhas teóricas, assentadas nos conceitos foucaultinos de *governamentalidade* e *biopolítica*, e no conceito de *noo poder*, de Lazzarato, e descrevo a metodologia que utilizo para responder, a partir dos materiais permeados e pelos conceitos escolhidos, ao meu problema de pesquisa.

O capítulo 2 constitui-se em uma parte teórica sobre o deslocamento do enfoque do exercício de poder e, conseqüentemente, das artes de governar, e uma parte analítica. Apresento como a governamentalidade foi pensada por Michel Foucault e de como as artes de governar foram produzindo uma forma específica de governo da população, que incide sobre o todo, qual seja, a biopolítica. A biopolítica, para agir, vale-se do saber estatístico. Assim, procuro mostrar como esses conceitos estão entrelaçados e se tornam produtivos às minhas investigações. Mostro, também, alguns indícios de proveniência do IDEB a partir da análise de documentos oficiais (Leis, Decretos, Planos).

No capítulo 3, apresento o saber estatístico como saber necessário à biopolítica e ao governo, e mostro como a Estatística desenvolveu a quantificação da qualidade. Trago a fórmula do IDEB e apresento gráficos a partir de dados empíricos, as respostas dos questionários que apliquei com diretores, coordenadores e professores municipais de doze municípios do Vale do Rio dos Sinos.

A mídia é apresentada como maquinaria no capítulo 4, que tem o foco da sua captura nas mentes e nos cérebros, através da atenção e da memória. Tem a capacidade da ação a distância e, por isso, age de forma desfronteirizada e atemporal, caracterizando o exercício do *noo poder*. Destaco, a partir de notícias sobre o IDEB veiculadas na internet, que a mídia opera sobre a população escolar e a sociedade, e busca a melhora do IDEB, agindo por diferentes vias.

Seguem as considerações finais, em que retomo o problema de pesquisa e destaco os principais achados através dos quais formulei minha tese e as referências em que me baseei para este estudo.

Assim, influenciada e seduzida por mim mesma, movida pelo desejo de saber, desloco-me e faço escolhas. Vou em frente.

1.2 A governamentalidade como ferramenta teórico-analítica da pesquisa

Sabemos que as ferramentas teóricas que escolhemos para operar uma pesquisa, ao mesmo tempo em que nos abrem possibilidades de análise e direcionamentos, fazem-nos abandonar outras, outros conceitos, outras teorias e outras formas de compreender o mundo.

A partir de algumas problematizações que vêm me acompanhando sobre o tema do IDEB, e como esse vem sendo apresentado e vem se impondo a cada segmento da população escolar, formulo os objetivos desta investigação:

- **evidenciar alguns indícios de proveniência do IDEB e a produção da qualidade, a partir de documentos oficiais sobre educação,**
- **analisar a Estatística como um saber necessário à biopolítica e como funciona para quantificar a qualidade;**
- **problematizar como a maquinaria midiática opera pelo *noo*poder através da expressão da qualidade da educação e, assim, conduz as condutas da população escolar.**

Escolhi, como ferramentas para este estudo, trabalhar com alguns conceitos foucaultianos. Neste trabalho, utilizo os conceitos de governamentalidade e biopolítica, os quais acredito que sejam úteis e produtivos às análises que desejo empreender, uma vez que, como refere Bujes (2002, p.17) “torna-se indispensável pensar os conceitos de que lançamos mão numa rede de significação”. Também utilizo o conceito de *noo*poder, pensado por Lazzarato (2006), para ajudar-me a compreender como esse poder se acopla aos tipos de poder estudados por Foucault para conduzir as condutas na Contemporaneidade. Tais conceitos “só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dão sentido” (BUJES, 2002, p. 17). Assim, os conceitos selecionados permeiam o trabalho de investigação, não de forma isolada, estanque, e sim de forma interrelacionada, engendrada.

A perspectiva pós-estruturalista, articulada com as produções do campo dos Estudos Culturais, permite a desnaturalização dos fenômenos sociais, a problematização do presente e o pensar sobre como chegamos até aqui. Ao proceder às minhas análises, busco possibilidades, não de explicações, justificativas ou interpretações “corretas”, mas sim de lançar olhar “menos em termos de precisão e verdade e mais em termos de troca efetiva” (HALL, 1997, p.39), o que me permite pensar no que fez que, nesse momento histórico e no presente contexto, surja uma “avalanche” de números que ajudam a produzir comportamentos, atitudes e efeitos, desde a formulação de políticas da educação brasileira à escolha da escola em que uma família matricula o seu filho. Essa perspectiva teórica nos permite olhar os fenômenos que se constituem, na Contemporaneidade, de diversos ângulos, sob diferentes lentes, e permite entendê-los e problematizá-los nas suas peculiaridades, nas coisas ditas, pois o pensamento pós-moderno “não busca a(s) verdade(s) sobre o mundo, mas

busca *insights*, quais ferramentas possam ser úteis para o entendimento do mundo.” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 35 – grifos no original).

O Ministério da Educação, ao elencar a qualidade da educação e a necessidade de mensurá-la como aspecto prioritário na formulação de políticas públicas educacionais, cria condições de possibilidade para a emergência¹¹ do IDEB. O discurso da qualidade é um discurso recorrente na atualidade, nos mais diversos setores, inclusive na educação, e parece ser incontestável. Afinal, quem não deseja ter acesso a uma educação de qualidade? Duvidar de sua importância e legitimidade é quase uma indecência. Assim, o discurso da qualidade na educação parece que se tornou uma verdade na contemporaneidade e, para o Ministério da Educação, a qualidade precisa ser reduzida a números para ser medida quantitativamente.

O primeiro conceito que selecionei é o de *governamentalidade*, na perspectiva foucaultiana, que utilizo como ferramenta teórica que atravessará a pesquisa, como conceito central. Utilizo o conceito no sentido de uma “arte de governar” e também no sentido de racionalidade política. Assim, passo a desenvolver brevemente como e em que contexto a governamentalidade foi pensada pelo filósofo, pois, em parte importante de seus trabalhos, Foucault (1998) dedicou-se a estudar o tema das “artes de governar” na perspectiva de sua “racionalidade”.

O sentido da governamentalidade, como racionalidade, pode ser compreendido como uma forma de ser do pensamento político, econômico e social que organiza as práticas¹² de governo, desenvolvidas em um determinado tempo e sociedade. Essa racionalidade permite a operacionalização de uma tecnologia de poder macro e micro, ao atingir a totalidade e, ao mesmo tempo, ao preocupar-se com cada um dentro de um todo.

Esse sentido de governamentalidade me faz pensar como uma racionalidade específica, em nosso tempo, organiza formas de conduzir as condutas da população escolar e da sociedade na busca por atingir as metas do IDEB, estabelecidas pelo Ministério da Educação. Ao longo da Tese, procuro mostrar como, a partir da instituição do IDEB, alunos, professores, gestores [pais, comunidade] enfim, todos e cada um, são conduzidos a práticas, como por exemplo, o reforço escolar e a publicação das notas na escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, entre outros.

¹¹ Foucault (2013a, p. 66) utiliza o conceito de emergência (*Entstehung*), inspirado em Nietzsche para designar o ponto de surgimento e refere que a emergência sempre se dá em um “determinado estado de forças”.

¹² Para Foucault (1994), prática é aquilo que os homens fazem, segundo determinadas regras. Veiga-Neto (2007, p 45) refere que “pela palavra prática, [Foucault] não pretende significar a atividade de um sujeito, [mas] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’”.

A *governamentalidade*, no sentido das artes de governar, relaciona-se com o estudo de Foucault (1998) sobre o deslocamento histórico que ocorreu nas formas de condução das condutas da população ao longo da história do Ocidente. Segundo o filósofo, as preocupações com o governo aparecem, de modo geral, no século XVI, considerando questões de múltiplas dimensões, como governo de si mesmo, das almas e das condutas, das crianças, dos Estados pelos príncipes, ou seja, “[...] como se governar e ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.” (FOUCAULT, 1998, p. 278). As preocupações teriam emergido em um contexto de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e religiosas que marcaram o século XVI. Foucault mostra como o conceito de governo se amplia em suas especificidades e abrangências. Nesse sentido, as práticas de governo podem ser “[...] múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo.” (FOUCAULT, 1998, p. 280). Para Foucault, é possível compreender que a Modernidade privilegiou a governamentalização do Estado, pois, a partir de suas táticas de governo, permitiu definir o que compete ou não ao Estado. O processo de governamentalização permitiu racionalizar, organizar e centralizar ações nas instituições constituídas pelo Estado. Trago o sentido da *governamentalidade* como arte de governar para a Tese, pois esse me permite, a partir dos documentos analisados, destacar alguns *pontos de proveniência* do IDEB.

Em parte de seus estudos, Foucault (1998) dedicou-se à *genealogia*, que tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica. Escutar a história não significa buscar a origem das coisas, pois a pesquisa da origem (*Ursprung*) buscaria uma identidade primeira, a essência exata da coisa, *o aquilo mesmo*. Escutar a história, nesse caso, significa fazer uma pesquisa sobre a *emergência* (*Entstehung*), isto é, não recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade, e sim “[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria” (FOUCAULT, 2013a, p.66). Desse modo, a *proveniência* (*Herkunft*) leva em consideração o processo, seus erros, os maus cálculos, as falhas na apreciação e deve mostrar o jogo das forças que corroboram com a *emergência* de determinado objeto. Analiso alguns documentos oficiais e legais, brasileiros e internacionais, instituídos no período de 1990 até 2015. Neles aponto alguns indícios de *proveniência* do IDEB, entre eles o deslocamento do entendimento de qualidade como equidade para o entendimento da qualidade como excelência. Pontuo que o recorte temporal (1990) que estabeleço se deve ao fato de que, enquanto na década de 1980, o principal eixo das políticas era a democratização da escola (especialmente, a universalização do acesso), na década de 1990, com o avanço da

globalização, esse eixo se desloca para uma busca de eficiência, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e controle da qualidade. Esse deslocamento do enfoque do eixo das políticas da educação para a pauta na eficiência e no controle da qualidade, entre outros, mantém uma estreita relação com a racionalidade política em vigor, o neoliberalismo. Lockmann (2013, p. 271) afirma que “foi no momento em que vivemos a abertura política em nosso país, que visualizamos as lutas por menos Estado e por uma maior liberdade política, que o neoliberalismo emergiu no Brasil”. A autora não aponta um período determinado, na história do país, como sendo o ponto de origem da racionalidade neoliberal brasileira. No entanto, menciona que, a partir da consolidação da Nova República no Brasil, os princípios neoliberais foram “pouco a pouco, introduzidos na política brasileira e produzindo efeitos nas formas de governar a vida da população que se mantêm atuantes até os nossos dias” (LOCKMANN, 2013, p.271).

A educação da população é uma das responsabilidades que cabe ao Estado, que tem por objetivo escolarizar a população para, desse modo, promover o desenvolvimento pessoal e da Nação. Ao aprender, pode-se extrair forças da população, torná-la útil e produtiva e, desse modo, fazer viver com qualidade. No Brasil, ainda que quanto ao acesso à educação tenhamos avanços, a problemática se apresenta na permanência (não evasão) e no sucesso (não reprovação) dos estudantes. Assim, o risco¹³ instala-se sob esses dois focos, que geram defasagem idade-série, baixo nível de escolaridade, altos custos aos cofres públicos, entre outros. Neste ponto, trago o segundo conceito foucaultiano que utilizo como ferramenta na Tese: o de *biopolítica*. Considero que o IDEB institui-se como uma *biopolítica*, isto é, um mecanismo de regulação sobre a população, para otimizar os resultados escolares. A “biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 1999) instala-se a partir da segunda metade do século XVIII, com a emergência da noção de população. A biopolítica apresenta-se como uma tecnologia de gerenciamento do risco social que se utiliza de diferentes estratégias. Trata-se de,

¹³ A noção que atribuímos atualmente à palavra *risco* se estabelece na Modernidade, em função da emergência da noção de população. Nas sociedades antigas, a “[...] produção da insegurança não estava relacionada com a responsabilidade humana”, (TRAVERSINI, 2003, p. 111), mas, sim, com os perigos naturais, como enchentes, terremotos e temporais, e com o sobrenatural: as crenças, adivinhações e os costumes. Na Modernidade, com a invenção da noção de risco, algumas ações passaram a ser consideradas de prevenção, capazes de evitar os perigos e ameaças, gerando uma sensação de domínio da insegurança e da incerteza. Prevenir e controlar os riscos que se gestam no interior de uma população – tais como analfabetismo, doenças, pobreza, violência – demandou a invenção de estratégias, mecanismos e saberes específicos sobre a mesma, para gerenciá-los.

[...] uma nova tecnologia que se instala e se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p.289).

Na biopolítica, entendida como a gestão da vida da espécie humana, da população, essa se torna alvo privilegiado de atuação de um conjunto de poderes normalizadores da conduta, como regradar, manipular, incentivar e observar fenômenos populacionais como as taxas de natalidade, mortalidade, condições sanitárias das cidades, fluxos das infecções e contaminações, a duração e as condições da vida, a escolaridade, etc., visando à ordem da sociedade. Desse modo, a capacidade de ação do poder estatal visa a incentivar a vida e aniquilar suas partes consideradas perigosas por meio de políticas públicas dirigidas, isto é, pelo governmentamento.

No segundo capítulo da Tese, mostro como, na história, as formas de exercício de modernas artes de governar sofrem deslocamentos, desde o poder pastoral ao *noopoder*. Utilizo o conceito de *noopoder*, de Lazzarato (2006), como ferramenta de análise da maquinaria midiática, para mostrar o poder que opera nas *sociedades de controle* (DELEUZE, 1992a), capturando as mentes, para a condução das condutas dos sujeitos. O *noopoder* não retira de cena os exercícios de poder que o antecedem, e sim, incorpora-os.

Existe, portanto, uma moldagem dos corpos, garantida pelas disciplinas (prisões, escolas, fábricas), a gestão da vida organizada pelo biopoder (Estado-providência, políticas de saúde) e a modulação da memória e suas potências virtuais reguladas pela noopolítica (redes hertzianas, audiovisuais, telemática e constituição da opinião pública, da percepção e da inteligência coletiva) (LAZZARATO, 2006, p. 86).

Lazzarato (2006, p. 87) refere que os três dispositivos de poder – disciplinar, biopoder e *noopoder* – nascidos em épocas distintas e com distintas finalidades, não se substituem, e sim “se agenciam uns com os outros”. Esse agenciamento dos dispositivos de poder é promovido pelo IDEB, através do que eu chamo de maquinaria jurídico-legal, maquinaria numérico-estatística e maquinaria midiática. O IDEB pode ser entendido como estratégia de poder sobre a vida, que promove a gestão da vida como forma de exercício, e age por meio da disciplina [um conjunto de regramentos], da biopolítica [um conjunto de saberes estatísticos] e da noopolítica [um conjunto de máquinas de expressão], conduzindo as condutas dos sujeitos a partir de toda uma lógica de funcionamento como, por exemplo, a captura dos sujeitos pelos cérebros.

O conceito de *biopolítica* também é produtivo para as análises que realizo na Tese, a partir do que chamo de maquinaria numérico-estatística, pois é a Estatística que subsidia a

biopolítica com o seu saber. São as estatísticas que nos permitem visualizar a operação da biopolítica no interior do IDEB, como uma das formas encontradas para o “fazer viver” da população.

Foucault (2007) refere que, para a biopolítica definir o campo de intervenção de seu poder, necessita de saber. Esse saber pode ser extraído da Estatística, porque ela permite isolar certos traços da população, numerá-los, quantificá-los e estudá-los, pois é considerada “[...] o saber do Estado sobre o Estado” (FOUCAULT, 2007, p. 362). De posse do conhecimento estatístico e de seus dados, o Estado tem, na população, seu campo de intervenção, exigindo um elaborado planejamento administrativo para um bom governo. O saber estatístico torna a população conhecida.

A partir do conhecimento gerado pela Estatística, o IDEB opera produzindo ações para intervir nas escolas, especialmente as consideradas de risco. Em outras palavras, é o saber estatístico que, ao tornar o IDEB conhecido, possibilita o governo. Nesse sentido, podemos compreender a estatística como “[...] uma tecnologia de governo que objetiva conduzir as condutas individuais e o coletivo da vida por meio do gerenciamento/administração da população.” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.9). Dessa forma, as taxas e índices oficiais aferidos pelo Estado, como o IDEB, são produzidos e, uma vez conhecidos, são utilizados nas ações de governo, configurando-se, assim, como estratégias utilizadas na condução da implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Uma vez que o Ministério da Educação elege, como prioridade, a “qualidade da educação” e o IDEB, como expressão dessa qualidade, aquelas escolas cujos índices ficam aquém do esperado – da meta projetada – representam um risco ao conjunto de escolas do município, do estado e do país. Representam um risco, também, ao desenvolvimento do país, quando se entende que a educação é a mola-mestra ou o motor para isso. Nesses espaços, então, deverá ser realizado um diagnóstico para verificar em que campo será necessária uma intervenção, seja no setor pedagógico ou no setor estrutural, financiada pelo Governo Federal. Assim, o IDEB aciona as maquinarias jurídico-legais, numérico-estatística e midiática que entram em funcionamento para governar a população escolar.

O Ministério da Educação utiliza diferentes meios para publicizar os resultados do IDEB, como o site oficial do MEC/INEP, correspondência nominal que encaminha a cada escola do país e televisão, entre outros. Desse modo, a população escolar poderá movimentar-se no sentido de analisar, avaliar e implementar ações em busca da manutenção e/ou do melhoramento de seu desempenho, pois “[...] há grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos: evidência de práticas pedagógicas de sucesso e sugestão de replicá-las”

(TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.147). Esse mesmo movimento pode ser observado em relação às secretarias municipais de educação, na esfera da gestão municipal. A governamentalidade, nesse sentido, “pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem da conduta das pessoas”. (FIMYAR, 2009, p. 38).

.....

Esta Tese se inscreve no referencial teórico da Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, numa vertente pós-estruturalista e, como já foi mencionado, tem no conceito foucaultiano de *governamentalidade* seu eixo central.

Foucault pode ser considerado um filósofo “edificante” (VEIGA-NETO, 2007, p.16), pois nos oferece variadas ferramentas analíticas que podem ser usadas nas nossas pesquisas. No entanto, é preciso ficar atento a algumas sugestões trazidas por Veiga-Neto & Rech (2014, p. 70), tendo o cuidado de não torná-lo “Foucault-tamanho-único”. Segundo os autores, esse cuidado só é possível se nos “familiarizarmos com os meandros de seu pensamento, de modo a conhecer tanto sua potência, quanto conhecer suas limitações” (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p.8). Isso equivale a dizer que, para alguns estudos, ou para certos tipos de análise, convém “esquecer Foucault” (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p.74).

Ao assumir as teorizações foucaultianas, assumo um jeito de problematizar, analisar e, até certo ponto, relativizar, procurando desse modo, afastar-me das certezas, da busca pela verdade, do absoluto, bem como dos binarismos que posicionam contra ou a favor, que julgam bom ou ruim. Busco compreender as práticas e relações que se estabelecem em nossa sociedade, perguntando-me como as “coisas funcionam e acontecem” e ensaiando “alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2007, p. 19). Assim, anuncio que, mais do que responder nesta Tese, eu me pergunto e assim assinalo, desde já, a sua provisoriedade.

Somos sabedores de que cada época da história tem um contexto e de que as políticas públicas formuladas e implementadas a cada época procuram responder às crenças e necessidades desse contexto. Assim, a questão de pesquisa me faz pensar: por que, numa determinada época, podemos observar a proliferação de índices, taxas e medidas referentes à instituição escolar e/ou à educação como um todo? Em que contexto social, econômico, cultural e político surge o IDEB? Qual o posicionamento dos professores, coordenadores e diretores das escolas sobre o IDEB? Quais os desdobramentos que se estabelecem nas escolas

a partir da publicação do IDEB? Essas perguntas, relacionadas à minha questão de pesquisa, são algumas das que me inquietam, mobilizam à busca, o pensar, o estudar, o analisar e me trazem para dentro da Tese. Para responder ao problema de pesquisa, utilizo algumas ações metodológicas e materiais empíricos, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Ações metodológicas e materiais de pesquisa

Ações metodológicas	Materiais
1 Análise de declarações de conferências internacionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); ▪ Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993); ▪ Declaração de Dakar Sobre Educação Para Todos (2001);
2 Análise de leis e documentos oficiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano Decenal de Educação Para Todos (1993); ▪ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996) ▪ Plano Nacional de Educação – PNE (2001); ▪ Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007); ▪ Plano Nacional de Educação – PNE (2014). ▪ Planos Municipais de Educação de seis municípios que compõem o recorte geográfico da pesquisa – PMEs (2015)
3 Levantamento de dados numéricos dos municípios que compõem o recorte geográfico da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dados estatísticos dos municípios que compõem o recorte geográfico da pesquisa
4 Levantamento e análise de dados empíricos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionários¹⁴ semi-estruturados com diretores, coordenadores pedagógicos e professores
5 Seleção e análise de notícias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notícias veiculadas de 2012 a 2016, na internet, sobre o IDEB

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de pesquisa

É importante dizer que os excertos dos documentos oficiais utilizados são apresentados em caixas, e a identificação/fonte está junto ao excerto.

¹⁴ Os modelos dos questionários aplicados encontram-se nos apêndices.

A análise de documentos oficiais que realizei na pesquisa deu-se a partir dos documentos selecionados, apresentados no quadro anterior e instituídos desde 1990, através dos quais procuro mostrar o deslocamento do enfoque sobre o acesso à escola para o enfoque da permanência e sucesso. A permanência e o sucesso na escola passam a constituir importantes critérios de *qualidade da educação*, a ponto de serem trazidos para a composição da fórmula do IDEB. Os dados estatísticos selecionados permitiram contextualizar física e economicamente os municípios que compõem o recorte geográfico da pesquisa, qual seja, os municípios do Vale do Rio dos Sinos, RS: Araricá, Campo Bom, Dois Irmãos¹⁵, Estância Velha, Ivoti, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Presidente Lucena, São Leopoldo e Sapiranga. Essa região compreende a Grande Porto Alegre, e suas cidades distam, em média, 60 km da capital. Assim, trago referências sobre a situação demográfica, econômica e educacional dos mesmos.

Partindo da hipótese de uma escola em movimento – aquela que observa, que analisa, compara, estuda, avalia e procura entender a produtividade – a partir da divulgação dos dados do IDEB e pela experiência vivida na escola, em que percebia o quanto o IDEB era entendido apenas como um número, um indicador, uma cifra que colocava a escola em comparação com as demais, realizei um trabalho de campo nos municípios coletando informações a partir de um questionário semiestruturado, aplicado com os diretores, os coordenadores e os professores acerca do IDEB. Os questionários foram respondidos, em cada uma das escolas que compõem a pesquisa, na minha presença. O período de levantamento de dados pelos questionários foi de outubro a dezembro de 2013. Tabulei as respostas em um quadro, para destacar as recorrências, e apresento-as no terceiro capítulo da Tese, por meio de gráficos.

Através dos questionários, verifiquei o posicionamento dos profissionais da escola em relação ao IDEB e as ações implementadas pelas secretarias de educação, pelas escolas e pelos professores com o intuito de melhorar o índice e atingir as metas estipuladas pelo MEC. Quero pontuar que, se o questionário fosse aplicado hoje, possivelmente, as respostas seriam outras, o que marca a provisoriedade deste estudo, especialmente num contexto marcado por contínuas transformações.

Para aplicar os questionários adotei os seguintes passos e critérios: 1) seleção do número de escolas por município; 2) seleção das escolas nos municípios; 3) aplicação dos questionários aos diretores, coordenadores e professores (5º ano e professores de Português e

¹⁵ Não realizei entrevistas no município de Dois Irmãos, pois não fui autorizada pela Secretaria Municipal de Educação deste município.

Matemática do 9º ano); 4) o preenchimento do questionário dos participantes selecionados é facultativa; 5) o preenchimento do questionário é efetuado na presença da pesquisadora.

Passo a explicar melhor cada escolha e os critérios utilizados:

1) *O número de escolas selecionadas por município*: uma vez que os municípios que compõem o recorte geográfico utilizado são de diferentes portes, o número de escolas selecionadas por município deu-se em relação ao número de matrículas do Ensino Fundamental das respectivas redes municipais de ensino. A tabela abaixo mostra o número de matrículas de 2012.

Tabela 1 – Matrículas Rede Municipal (2012) – Municípios do Vale do Rio dos Sinos

Município	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA¹⁶	EE¹⁷	TOTAL matrículas
Araricá	505	340	56	14	915
Campo Bom	3.254	2.662	225	556	6.697
Dois Irmãos	1.307	1.101	144	40	2.592
Estância Velha	2.261	1.949	134	109	4.453
Ivoti	1.124	861	84	57	2.126
Lindolfo Collor	335	278	2	11	626
Morro Reuter	216	206	31	8	461
Nova Hartz	1.015	611	157	182	1.965
Novo Hamburgo	14.439	4.516	703	474	20.132
Presidente Lucena	163	-	-	2	165
São Leopoldo	11.884	7.628	1.526	296	21.334
Sapiranga	4.504	3.633	450	258	8.845
TOTAL	41.007	23.785	3.512	2.007	70.311

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

A partir do número de matrículas em cada rede municipal, passei a selecionar o número de escolas em que os questionários seriam aplicados.

¹⁶ EJA: Educação de Jovens e Adultos

¹⁷ EE: Educação Especial

Tabela 2 – Número de escolas pesquisadas em cada município

Nº de alunos na Rede Municipal	Nº de escolas selecionadas por município	Município	Nº de escolas selecionadas
Até 300	1	-Presidente Lucena	1
De 301 a 700	1	- Lindolfo Collor - Morro Reuter	2
De 701 a 1.500	1	- Araricá	1
De 1.501 a 5.000	2	- Ivoti - Estância Velha - Nova Hartz	6
De 5.001 a 10.000	3	- Campo Bom - Sapiranga	6
Mais de 10.000	4	- Novo Hamburgo ¹⁸ - São Leopoldo	7
TOTAL			23

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

Segundo esse critério, o número de escolas municipais selecionadas é de 23 escolas, nos 11 municípios que a pesquisa abrange.

2) *As escolas selecionadas nos municípios*: o critério utilizado para a seleção das escolas, em cada município foi, novamente, o número de matrículas, desta vez, porém, o número de matrículas da escola. O conjunto de matrículas das escolas selecionadas no município deveria equivaler, ao menos, a 10% dos alunos da rede.

¹⁸ Devido ao adiantado do ano, por ocasião da autorização da Secretaria de Educação, no município de Novo Hamburgo foram visitadas apenas 3 escolas, das quatro escolas previstas.

Tabela 3 – Percentual das matrículas das escolas pesquisadas em relação à rede municipal de ensino

Município	Escola	Nº matrículas	% de matrículas da rede municipal
Araricá	A	393	46,8%
Campo Bom	A	495	28,7%
	B	437	
	C	767	
Estância Velha	A	217	20,3%
	B	648	
Ivoti	A	289	48,6%
	B	677	
Lindolfo Collor		363	59,2%
Morro Reuter		199	47,1%
Nova Hartz	A	480	52,8%
	B	379	
Novo Hamburgo	A	252	7,9%
	B	696	
	C	557	
Presidente Lucena		58	35,5%
São Leopoldo	A	588	13,8%
	B	439	
	C	731	
	D	932	
Sapiranga	A	473	16,2%
	B	362	
	C	490	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

3) *Aplicação dos questionários*: foram selecionadas e visitadas 23 escolas, e aplicados questionários específicos para a direção, a coordenação pedagógica e os (as) professores(as) dos 5^{os} e 9^{os} anos, esses últimos, de Português e Matemática. Algumas escolas foram visitadas mais de uma vez para que fosse possível coletar o maior número de questionários. Para preservar a identidade das escolas, elas estão sendo nominadas pelas letras A, B, C e D

A tabela mostra o número de questionários aplicados.

Tabela 4 – Distribuição dos questionários aplicados nas escolas

	Escola	Diretor(a)	Coordenador (a)	Professor(a)		Total
				Anos Iniciais	Anos Finais	
Araricá	A	1	1	2	1	3
Campo Bom	A	1	1	2	1	3
	B	1	2	1	2	3
	C	1	2	1	2	3
Estância Velha	A	1	1	1	2	3
	B	1	2	2	2	4
Ivoti	A	1	1	1	2	3
	B	1	2	2	2	4
Lindolfo Collor	A	1	2	2	2	4
Morro Reuter	A	1	1	1	-	1
Nova Hartz	A	1	1	1	2	3
	B	1	1	2	1	3
Novo Hamburgo	A	-	1	1	2	3
	B	1	1	1	1	2
	C	1	1	1	2	3
Presidente Lucena	A	1	1	2	-	2
São Leopoldo	A	1	1	-	-	-
	B	1	1	1	1	2
	C	2	2	1	1	2
	D	1	1	1	1	2
Sapiranga	A	1	1	2	1	3
	B	1	1	2	2	4
	C	1	1	2	2	4
TOTAL	23	23	29	32	32	64

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Foram coletados dados em 23 escolas municipais de onze dos doze municípios do Vale do Rio dos Sinos, totalizando 116 questionários, assim distribuídos: 23 diretores, 29 coordenadores pedagógicos e 64 professores.

4) *Preenchimento dos questionários*: embora a resposta aos questionários pelos participantes selecionados fosse facultativo, nenhum participante se negou a responder a eles. Os questionários não aplicados à amostra selecionada ocorreu pela dificuldade de encontrar os professores na escola, visto que trabalham por disciplina e não comparecem à escola todos os dias.

5) *O preenchimento do questionário foi efetuado na presença da pesquisadora*: todos os questionários foram preenchidos na minha presença. Ainda assim, alguns pesquisados recorreram a arquivos de dados da escola. Para fins de cômputo de dados, esses serão designados “com consulta”.

Como já mencionei, minha hipótese era que o IDEB estaria preocupando muito os diretores, coordenadores e professores e que todos estariam empenhando grandes esforços, trabalhando nas duas frentes que compõem o cálculo do IDEB – *rendimento* - índices de aprovação e *desempenho* - Prova Brasil - para atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Assim, entre outras perguntas, interessava-me saber se esses profissionais conheciam o IDEB da sua escola e de seu município e se conheciam os aspectos que compunham sua formulação. De posse dos questionários respondidos, procedi à tabulação das respostas, cuja análise será apresentada no capítulo 3.

2 AS RELAÇÕES DE PODER E A GOVERNAMENTALIDADE NA PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS PARA QUALIFICAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

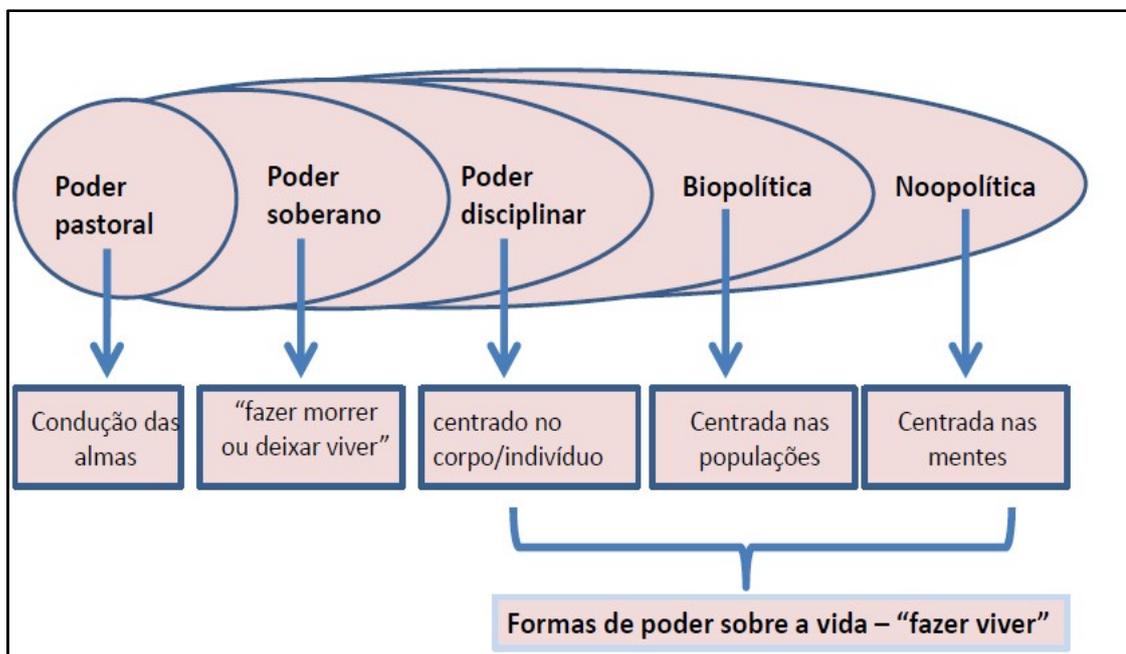
Neste capítulo, procuro mostrar algumas relações de poder que se estabelecem na sociedade contemporânea, na área da educação, e produzem práticas, através das quais, busca-se a qualificação da educação brasileira. O Estado brasileiro, como instância responsável pela educação da população, governa, isto é, gere a educação. Para tal, institui um aparato de marcos legais e documentos que sinalizam, orientam e determinam o que, quem, e como devem ser executadas determinadas práticas. Dessa forma, o Estado exerce o controle sobre todos e cada um, através de mecanismos como o que problematizo neste estudo, o IDEB. Michel Foucault, o filósofo francês, dedicou grande parte de seus estudos à temática do poder, dando um passo para trás na história e buscando compreender suas relações, e como essas se estabeleceram na(s) sociedade(s) ao longo dos tempos, o que o levou a inferir: “toda relação humana é, até certo ponto, uma relação de poder. Nós evoluímos em um mundo de relações estratégicas e perpétuas.”(FOUCAULT, 1994, p.374).

2.1 Da captura das almas à captura das mentes: o exercício do poder e as artes de governar

No senso comum, o poder geralmente é concebido como uma relação de força (violência) exercida por alguém ou algo sobre outro(s). Nessa relação, o mais forte vence o mais fraco. Michel Foucault, nos seus vastos estudos sobre a genealogia do poder, entende-o de outra maneira: um jogo de relações, baseado no saber e que funciona, que produz e que se capilariza por todo tecido social como “uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas [que] se dissemina por toda a estrutura social” (MACHADO, 1989, p.xiv). Para Foucault, o poder não está situado numa entidade, num centro (seja o Estado, os tribunais, a igreja, a escola), mas funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos dos quais ninguém escapa. O poder não é algo que se detém, como uma propriedade, não é um objeto, e sim, estabelece-se nas relações. O poder em si não existe, e “o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

A partir do entendimento de que o poder é sempre plural e relacional e se exerce em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações, Foucault vai mostrando, em seus estudos, como certos conjuntos de práticas sociais foram construídas historicamente, bem como os mecanismos utilizados para atingir a todos e a cada um nessas práticas. Assim, o autor mostra como o poder passa a ser exercido de diferentes formas em cada período histórico, e que os mecanismos de poder vigentes não substituem os anteriores e, sim, se deslocam e os incorporam, como procuro ilustrar no esquema abaixo.

Figura 1 - O exercício do poder: da condução das almas à captura das mentes¹⁹



Fonte: Elaborado pela autora.

Na aula ministrada no curso *Segurança, território, população*, em 8 de fevereiro de 1978, Foucault esclarece que o poder pastoral é “[...] um poder de cuidados” com os homens, isto é, ele não se exerce sobre um território, e sim, sobre pessoas, “sobre uma multiplicidade em movimento” conduzida por um pastor. É um poder que tem seu fundamento no poder divino. O poder que Deus exerce sobre o seu povo é o princípio do poder pastoral. Assim, é um poder de tipo religioso, em que o pastor “cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, vela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as extraviadas [...]” (FOUCAULT, 2007, p.156). Desse modo, o poder pastoral é do tipo individualizante e totalizante, ou seja, “o pastor deve ter os olhos postos sobre todos e cada um, *omnes et singulatim*, o que vai ser

¹⁹ Foucault ocupou-se com os estudos das formas e relações de poder: poder pastoral, poder soberano, poder disciplinar e biopoder (biopolíticas). Já o noopoder é foco de estudo de Lazzarato (2006, 2014).

precisamente o grande problema tanto das técnicas de poder no pastorado cristão, como das técnicas de poder, digamos, modernas” (FOUCAULT, 2007, p.157).

Segundo Foucault (2007), a ideia de governo dos homens deriva do Oriente, especialmente da sociedade hebraica, e foi introduzida no Ocidente pelo Cristianismo, de duas formas: a ideia e a organização de um poder de tipo pastoral e da direção de consciência, da direção das almas. Pode-se dizer que, antes do século XVI, “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Os governados são pessoas, homens, indivíduos, coletividades” (FOUCAULT, 2007, p.149).

Já no poder soberano, o foco de ação não é a condução dos homens, das suas almas. Na soberania, o personagem central é o rei, com poder absoluto. Seus objetos fundamentais são o território e as riquezas. O soberano se apropria dos frutos da terra, dos objetos fabricados, das armas, da coragem e do tempo de seus súditos. Cabe ao soberano a decisão sobre a vida ou sobre a morte dos indivíduos. O efeito do poder soberano sobre a vida se exerce a partir do momento em que se pode matar. Cabe ao soberano “fazer morrer ou deixar viver” (FOUCAULT, 2005, p. 286). É, portanto, um poder negativo sobre a vida.

Foucault (2005) destaca que, no final do século XVI e no início do século XVII, há um deslocamento no exercício do poder, instaurando uma nova forma desse exercício: a razão de Estado, uma forma racional, assentada em procedimentos e técnicas precisas e concretas e não mais nas leis divinas e naturais. Essas técnicas, porém, num primeiro momento, ainda não conseguem se dirigir à população, como veremos mais à frente. Com esse deslocamento, “a arte de governar o Estado afastou-se dos princípios centrados no governante”, isto é, do pastor ou do soberano como modelos de boa conduta e voltou-se para os “princípios centrados no Estado”. Segundo esses novos princípios, “o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado”. Mas, faltava conhecer o Estado, ou melhor, conhecer as coisas do Estado, como suas riquezas, os fenômenos, etc. Faltava o saber estatístico. O Estado deverá passar a ser entendido, assim, “muito mais em termos de sua população do que seu território” (VEIGA-NETO, 2000, p.180-181). Segundo Veiga-Neto, é a partir dessas constatações que Foucault propõe o conceito de *governamentalidade*.

Em seu célebre texto *A governamentalidade*, tema do Curso do Collège de France, ministrado em 1º de fevereiro de 1978, Foucault analisa alguns tratados sobre a arte de governar que surgiram entre os séculos XVI e XVIII. Para Foucault (1998), as preocupações com o governo aparecem, de modo geral, no século XVI, e teriam emergido em um contexto de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e religiosas. De um lado, o movimento da concentração estatal com o surgimento dos Estados nacionais e, por outro, o

movimento de dispersão e dissidência religiosa, impulsionado pela Reforma e pela Contra-Reforma. Muitos dos tratados da época sobre as questões de governo se filiavam às ideias de Maquiavel. Em seu livro “O Príncipe”, essas ideias eram expressas, essencialmente, como “[...] um tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado” (FOUCAULT, 1998, p. 280), isto é, como conquistar, unificar e manter o domínio político de um principado. A partir do século XVIII, foi produzida uma vasta literatura anti-Maquiavel, pela qual Foucault se interessou para compreender o deslocamento do enfoque das artes de governar. Enquanto Maquiavel se preocupava em manter, reforçar e proteger seu principado, a literatura anti-Maquiavel pretendia “[...] reforçar o próprio Estado” (FOUCAULT, 2003, p. 376).

A teoria da “razão de Estado” foi entendida por Foucault, segundo Duarte (2011, p.58), como:

[...] surgimento de uma nova matriz de racionalidade no exercício de poder, segundo a qual o soberano deveria exercer seu poder sobre os súditos, governando-os de maneira metódica, combinando as técnicas de vigilância policial das condutas humanas ao controle da atividade econômica dos produtores e comerciantes, visando tornar o Estado forte e competitivo.

É importante frisar que essa mudança no entendimento de Estado como território conquistado ou herdado, que precisa ser mantido e protegido, para um Estado em que a população se torna central para o governo, não se dá em uma passagem de forma estanque. O interesse não era mais só pelos bens, mas pela produtividade. Gerir o território de forma mais eficaz, mais econômica, tornou-se central para a racionalidade política. Porém, tenta-se aplicar as ideias de um poder pastoral de cuidado e zelo, e uma estrutura da soberania à estrutura de um estado, para gerar um estado, o que mantém as artes de governar bloqueadas. A arte de governar encontrou sua primeira forma de cristalização ao se organizar em torno de uma razão de Estado, e essa constituiu-se num obstáculo para o desenvolvimento da arte de governar que durou até o início do século XVIII. Isso se deu, basicamente, em função de duas limitações: por um lado, um quadro muito vasto de soberania e, por outro, o modelo inconsistente da família, ou seja, “Com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e sua casa de outro, a arte de governo não podia encontrar a sua dimensão própria” (FOUCAULT, 1998, p. 287).

A arte de governar, como conjunto de saberes que constituem uma racionalidade própria para o Estado, só conseguiu desbloquear-se quando “[...] mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se ao conceito moderno de população e, na esteira desse, também, o conceito moderno de economia” (VEIGA-NETO,

2002a, p. 18). Assim, a economia torna-se um campo de possibilidades de intervenção do Estado e pode ser entendida como procedimentos que fazem circular os efeitos do poder de forma contínua, adaptada e individualizada em todo o corpo social. Apoiava-se mais nos corpos (extração de tempo e de trabalho) e na sua vigilância contínua, do que na terra e seus produtos. A população, por sua vez, passa a ser o fim e o meio da arte de governar.

No final do século XVII, surgiu um valor positivo da noção de população, na medida em que ela apareceu como o princípio da riqueza e da força produtiva de um determinado Estado, pois era aquilo que fornecia ao Estado os braços para as atividades produtivas. Surgiram técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no indivíduo – o poder disciplinar – tentando aumentar-lhe a força útil através do exercício, do treinamento. Eram técnicas de racionalização e economia, em que o poder deveria ser exercido da maneira menos onerosa, mediante um sistema de vigilância, de hierarquias e inspeções. A toda essa tecnologia, Foucault chamou de “tecnologia disciplinar do trabalho” (FOUCAULT, 1999, p.288) e sua finalidade era a produção de corpos politicamente dóceis e economicamente úteis.

No século XVIII, a população ganhou um novo sentido, deixando de significar uma coleção de sujeitos de direito ou uma coleção de vontades que devem obedecer à vontade de um soberano por intermédio de leis e regulamentos, para ser “[...] o objeto técnico-político de uma gestão ou de um governo” (FOUCAULT, 1998, p. 289). A emergência dos chamados dispositivos de seguridade – técnicas de governo do Estado, através dos quais age direta e indiretamente sobre a população e seus fluxos, como taxas de mortalidade, de nascimento, crescimento demográfico, conhecidos através da ciência estatística - permite que a população apareça como objetivo primeiro do governo. Assim, como meio e fim de governar, era necessário extrair da população suas forças, sua duração de vida, sua saúde, aumentar sua potência produtiva de forma econômica e eficiente.

Em seus estudos, Foucault (1998) demonstra que o Estado não é a origem das relações de poder e não é, desse modo, um centro emanador de relações de dominação, que seriam capilarizadas por toda a sociedade. Pelo contrário, ele demonstra que a capilarização das relações de poder é um fenômeno anterior ao estabelecimento do Estado Moderno. Assim, não se trata de fazer uma história da estatização das relações de poder, mas da governamentalização do Estado, uma história da governamentalidade, que o filósofo denomina como:

1 - o conjunto constituído pelas instituições, de procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma de saber principal a economia política e por instrumentos técnicos essenciais aos dispositivos de segurança; 2 - a tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes; 3- o resultado do processo através do qual o Estado de Justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado Administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 1998, p. 291-292).

Para Foucault, as práticas de governo podem ser “[...] múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 1998, p. 280). Embora sejam múltiplas, essas práticas se capilarizam no tecido social e podem ser definidas como três tipos de governo: “[...] governo de si mesmo (moral), a arte de governar adequadamente uma família (economia) e a ciência de bem governar o Estado (política)” (FOUCAULT, 1998, p. 280). A partir dos estudos de Foucault, é possível compreender que a Modernidade privilegiou a governamentalização do Estado e foi “o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver”, pois, a partir de suas táticas de governo, permitiu-se definir o que compete ou não ao Estado, “o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.”. O processo de governamentalização permitiu racionalizar, organizar e centralizar ações nas instituições constituídas pelo Estado. Assim, para Foucault (1998, p. 292), “o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade”.

No curso *Nascimento da biopolítica*, em 1979, Foucault dedica-se às formas contemporâneas de governamentalidade, quais sejam: o liberalismo (Século XVIII) e o neoliberalismo²⁰ (Século XX). Com a emergência do liberalismo, em meados do século XVIII, surge uma nova arte de governar, que introduz a ideia da liberdade: “liberdade de mercado, de vendedor e comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão” (FOUCAULT, 2008, p.84). A liberdade é fabricada e organizada pelo liberalismo e sempre obedece ao princípio da segurança, pois os interesses individuais e coletivos não devem ser ameaçados e nem se ameaçarem entre si. Foucault (2008, p. 86) explica: “[...] a liberdade dos processos econômicos não pode representar um perigo para as empresas, um perigo para os trabalhadores. E a liberdade destes últimos não deve converter-se num perigo para a empresa e a produção.”

²⁰ Foucault (2008) desenvolve o tema do neoliberalismo, a partir das vertentes alemã e norte-americana. O neoliberalismo alemão, ou *ordoliberalismo*, estruturou-se a partir de uma crítica ao Estado nazista e almejava reconstruir a Alemanha no pós-guerra, tendo a liberdade econômica como base, enquanto que, nos Estados Unidos, as ideias liberais são gestadas desde a sua formação como país independente.

Assim, é necessário controlar a liberdade de todos e de cada um, especialmente no que diz respeito aos processos econômicos e de mercado. O Estado deve governar menos, “governar moderadamente, desenvolvendo a menor quantidade possível de intervenções e deixando agir as leis naturais do mercado e da sociedade, portanto, *Laissez-faire, Laissez-passer* – deixar fazer, deixar passar” (LOCKMANN, 2013, p.79 – grifos no original). Deve-se tornar um Estado econômico que tem, no máximo, a tarefa de “ajustar socialmente o que já estaria impresso na natureza humana” (VEIGA-NETO, 2000, p.187).

Segundo Veiga-Neto (2000), a sociedade, na lógica do liberalismo, é entendida como um todo composto por cada um de seus indivíduos, e esses devem tornar o todo harmônico a partir da combinação de suas complementaridades. Poderíamos dizer que estamos diante do governo da sociedade. Assim, cada um é, “ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo”, produzindo um “*sujeito-parceiro*” (FOUCAULT, 2008, p.187 – grifos no original). Já na arte de governar neoliberal, esse sujeito-parceiro passa a ter um novo papel, tornar-se-á um sujeito-concorrente.

Com o liberalismo, apareceu outra tecnologia de poder, não disciplinar e que não exclui a primeira, mas que a integra, que a modifica parcialmente, e que se efetiva por conta de técnicas disciplinares prévias. Segundo Foucault (1999, p. 289), “essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes.” Essa nova tecnologia consiste em um tipo de poder que se instala e age sobre a vida em duas dimensões: uma anátomo-política do corpo humano (poder disciplinar) e uma biopolítica da espécie humana, que age sobre o coletivo, na multiplicidade dos homens, em seu conjunto, à medida que forma uma massa global afetada por processos que são próprios da vida, como o nascimento, a produção e a doença, entre outros (FOUCAULT, 2005). O poder passou a se fazer na direção do homem-espécie, sobre si e sobre o conjunto, com o objetivo de *fazer viver* – o *biopoder*. Desenvolvem-se, então, não só estratégias disciplinares mas também, estratégias – biopolíticas – para exercer esse tipo de poder. Atualizando as discussões de Foucault, poderíamos destacar uma terceira dimensão de estratégia de poder, qual seja, a noopolítica.

Na biopolítica, os processos de mortalidade, de longevidade e natalidade, juntamente com a economia e a política, passaram a se constituir em objetos de saber e alvos de controle. Foi nesse momento que se lançou mão da medição estatística desses fenômenos para fazer um mapeamento de controle quanto a sua natureza, duração e intensidade. As doenças, entendidas como subtração de forças, diminuindo o tempo de trabalho, gerando baixa de energias,

constituíram-se num alvo prioritário e trouxeram, no final do século XVIII, a introdução da medicina, com função maior na higiene pública e na medicalização da população.

Os mecanismos de poder disciplinar passaram a ser incorporados por mecanismos com funções diferentes – previsões, estimativas estatísticas, medições globais – com vistas a fixar o equilíbrio, manter a média, assegurar compensações, mecanismos esses chamados de reguladores (FOUCAULT, 2005), que têm a função de otimizar um estado de vida. Isso não quer dizer que o poder disciplinar seja apagado, substituído, há, isto sim, um deslocamento, uma nova ênfase de poder.

Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Foucault (2005) destaca quatro aspectos relevantes em relação à biopolítica:

- 1) o aparecimento de um elemento novo, um corpo novo – corpo múltiplo, com inúmeras cabeças, denominado *população*;
- 2) os fenômenos são coletivos, em massa, em série e de longa duração;
- 3) os mecanismos implantados pela biopolítica são os de previsão, de estimativa estatística, de medidas globais;
- 4) a finalidade é o equilíbrio da população, sua regulação.

O campo de intervenção da biopolítica é o da vida do homem-espécie e os fenômenos que nela interferem, como os fenômenos universais sobre a população e os fenômenos acidentais, que acarretam consequências análogas de incapacidade, de neutralização, de pôr indivíduos fora do circuito, como a velhice, as enfermidades e anomalias diversas. Para gerir esses fenômenos, enfrentá-los e não deixar que afetem a vida de forma negativa, é preciso conhecê-los, observar suas recorrências e quantificá-los. É necessário desenvolver saberes sobre esses fenômenos, pois a constituição da biopolítica “[...] só é possível no contexto da invenção da vida biológica, da entrada da vida no pensamento e na prática políticos. É a resposta política ao aparecimento, no século XIX, desse novo objeto de conhecimento – a vida do homem como espécie” (PORTOCARRERO, 2008, p. 420). Quando a vida passa a se constituir como elemento político por excelência, torna-se necessária a sua administração, seu regramento, sua normalização. Assim, a biopolítica pode ser entendida como uma “bio-regulamentação pelo Estado” (FOUCAULT, 1999, p.298) dos processos e fenômenos que ele administra.

Dessa forma, o Estado torna-se responsável pelos processos que são próprios da população: os nascimentos, a mortalidade, as doenças mais frequentes, a escolaridade, a empregabilidade, entre outros. Esses processos são contabilizados e acompanhados através dos números (taxas, índices, contagens, levantamentos, construção de gráficos e tabelas) para conhecer a realidade, estudá-la, monitorá-la e intervir para potencializar a vida e, assim, viver mais e produzir mais. O poder é cada vez menos direito de fazer morrer, e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, pois o poder intervém para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, eventualidades, limites, visa ao equilíbrio global das massas, da população.

Quanto às artes de governar, no século XX, surge o neoliberalismo, uma nova arte de governar, a partir da crise do liberalismo. O neoliberalismo se estabelece a partir dos princípios de uma economia de mercado e não mais a partir de princípios naturais como no liberalismo. Conforme Fonseca (2008, p.159),

[...] as duas principais versões do neoliberalismo do século XX – a versão alemã e a versão americana – procurariam responder à chamada crise do liberalismo, desencadeada por um conjunto de situações concretas. Em linhas gerais, estas situações concretas podem ser resumidas pelas ameaças à liberdade representadas pelo aumento do custo econômico do próprio exercício das liberdades, pelo socialismo, pelo nacional-socialismo e pelo facismo. As respostas a tais ameaças de liberdade se apoiaram em mecanismos de intervenção econômica, colocados em prática entre 1930 e 1960, e constituem o contexto no qual se estruturam as artes de governar neoliberais.

Mais uma vez não se trata, no entanto, de pensar em substituição de uma racionalidade pela outra e, sim, em deslocamento. Tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo podem ser vistos como sistemas que constituem modos de vida, que têm agregado às suas práticas elementos das artes de governar das que os antecedem.

Na racionalidade neoliberal, que impera na contemporaneidade, “a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (SARAIVA;VEIGANETO,2009, p.189). O Estado não mais define a liberdade de mercado e a mantém sob sua vigilância, e sim a liberdade de mercado é que funda a legitimidade do Estado. Segundo Foucault (2008), trata-se de “um Estado sob vigilância do mercado em vez de um mercado sob vigilância do Estado”. Deleuze (1992a) afirma que no neoliberalismo não estamos mais diante do capitalismo de concentração, da produção e da propriedade, que “erige a fábrica como meio de confinamento” (DELEUZE, 1992a, p.223) e, sim, do capitalismo de “sobreprodução”, não mais “dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado” (DELEUZE, 1992a, p.223-224). Assim, a fábrica cedeu o lugar para a empresa e as conquistas de mercado se fazem por controle, e “o serviço de vendas tornou-se o

centro da empresa” (DELEUZE, 1992a, p.224). O importante não é ter muitas mercadorias, mas capturar os consumidores, inovando, criando mundos, gerando necessidades, pois assim vencerá a competição, a concorrência pela conquista dos consumidores. Desse modo, o trabalho não é mais realizado por um indivíduo autômato, especializado, e sim, por um sujeito flexível, cuja subjetividade poderá ser transformada, que seja rápido na tomada de decisões e que seja eficaz, pois “trabalhar é estar atento aos acontecimentos, quer estes se produzam no mercado, quer sejam produzidos pela clientela ou no escritório: é colocar em marcha uma capacidade de agir, de antecipar, de estar à altura dos acontecimentos” (LAZZARATO, 2006, p.109-110). As práticas neoliberais não realizam somente investimentos e intervenções econômicas, como também atingem o sujeito e as formas deste sujeito ser e se ver, como cidadão de direitos, de deveres e, principalmente, de escolhas, constituindo o sujeito contemporâneo. Na lógica neoliberal, todos devem estar incluídos e, para tal, devem ser preparados e suas subjetividades constantemente fabricadas, a partir dos princípios da eficácia, eficiência e equidade, o que possibilita o aparecimento de termos como *capital humano*, *capitalismo cognitivo* e *empreendedorismo*²¹, entre outros.

Retomo o fato de que Foucault situa as técnicas disciplinares no final do século XVII e as técnicas biopolíticas, na segunda metade do século XVIII. Enquanto as primeiras, transformavam corpos, as segundas, dirigiam-se a uma multiplicidade enquanto massa global. Porém, ele é um dos primeiros a dizer que as “sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos”. (DELEUZE, 1992a, p 215-216). Assim, vemos um novo deslocamento nas relações de poder no final do século XIX.

Segundo o filósofo francês Gilles Deleuze, no final do século XIX, passamos das “sociedades disciplinares” para as “sociedades de controle” (DELEUZE, 1992a). Para Deleuze (1992a, p. 216), as sociedades de controle não funcionam mais por confinamento e, sim, “por controle contínuo e comunicação instantânea”. Esse controle não se situa em uma instituição de confinamento, num espaço enquadrado, não age sobre um sujeito específico e por um determinado período de tempo, mas age a distância, age incessantemente e tem um alcance de espaço e um grupo de sujeitos inimagináveis. “Nas sociedades de controle, as relações de poder se expressam pela ação à distância de uma mente sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, midiaticizada e enriquecida pela tecnologia” (LAZZARATTO, 2006, p.76).

²¹ Os conceitos de *capital humano*, *capitalismo cognitivo* e *empreendedorismo* serão retomados no capítulo 3.

Nas sociedades de controle, estabelecem-se novas formas de relações de poder que Deleuze chama de relações de controle. São relações que agem a distância, desfronteirizadas e que agem sobre os “públicos²²” (LAZARATTO, 2006, p. 75), afetando as mentes e construindo subjetividades. Lazaratto (2006) utiliza a noção de “público” proposta por Gabriel Tarde, com quem dialoga. O público ou os públicos não são grupos sociais que se constituem por aglomerações ou pela população e, sim, “o público é uma massa dispersa em que a influência das mentes umas sobre as outras se torna uma ação a distância” (LAZARATTO, 2006, p.75).

Assim, as tecnologias e dispositivos criados para que essa ação seja eficaz, são as de transmissão, de velocidade, da propagação a distância. O espaço se subordina ao tempo e, enquanto nas técnicas disciplinares a estrutura espacial era fundamental, nas técnicas de controle, o tempo e suas virtualidades são colocadas em primeiro plano.

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamentos máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e o ativo, a pirataria e a introdução de vírus (DELEUZE, 1992a, p.223).

Os computadores são máquinas que proporcionam “manter juntas as subjetividades quaisquer que agem a distância umas sobre as outras” (LAZARATTO, 2006, p.75). Exemplo disso são redes sociais em que os públicos são os grupos que se constituem, sejam eles um grupo de jovens, uma família, um grupo de amigos, de colegas de turma, etc. Para que a comunicação ocorra, não é necessário estar no mesmo espaço, e ainda assim, todos se comunicam instantânea e concomitantemente. Estamos diante de uma sociabilidade diferente daquela das sociedades disciplinares, das multidões, das massas, do espaço coletivo. “Com o público perseguimos esse estranho ideal de sociabilidade pelo qual os cérebros se tocam a cada momento através das múltiplas comunicações, como acontece hoje com a internet” (LAZARATTO, 2006, p.78).

²² Lazzarato (2006, p.75) refere que no final do século XIX entrava-se na “era dos públicos”, pois o problema fundamental da época era “manter juntas as subjetividades” quaisquer e que “agem a distância umas sobre as outras”. Assim, a cooperação entre cérebros se expressa “sob a forma de opinião pública” (LAZZARATO, 2006, p77), desenvolvendo uma dimensão comum dos julgamentos, uma ativação “da comunalidade dos perceptos e dos conceitos (percepção coletiva, inteligência coletiva)”. Os indivíduos podem pertencer simultaneamente a diferentes públicos [público jovem, público *fitness*, público sertanejo]. Nos públicos, a invenção e a imitação se difundem de maneira “quase instantânea” graças às tecnologias que tornam possível a ação à distância de uma mente sobre outra mente.

Sabemos que as técnicas biopolíticas são aquelas endereçadas à vida, ao indivíduo como ser pertencente à espécie humana e visam ao fazer viver, regulando a saúde, o emprego, a produção, a educação, a reprodução e a vida útil da população. Lazaratto (2006, p. 81) afirma que as técnicas de controle também se voltam para a vida, mas em um sentido diferente. “[...] trata-se de um outro conceito de vida (e de vivo) que precisa ser articulado para que possamos compreender a potência que tais técnicas tratam de modular”. Busca, especialmente em Nietzsche, o conceito de vivo, associado à memória. Esse conceito advém da biologia molecular e pressupõe que, a “cada elemento infinitesimal (plastitudes) de um corpo, todas as nômadas orgânicas possuem memória” (LAZARATTO, 2006, p.82). Assim, o *bio* que representa a vida, no biopoder, é aquele que se estabelece a partir das características biológicas da espécie humana, enquanto que o *bio*, presente na memória da vida, Larazaratto (2006) define-o como *noopoder*.

Estamos, então, diante de uma nova forma de poder, o *noopoder*, que age sobre as memórias [dos vivos], utilizando tecnologias de ação à distância, e a modalidade de seu exercício é a modulação, isto é, “A captura, o controle e a regulação da ação a distância das mentes entre si se faz através da modulação dos fluxos de desejos, de crenças e das forças (a memória e a atenção) que as fazem circular entre os cérebros, na cooperação” (LAZARATTO, 2006, p. 84).

Para Lazaratto (2006, p. 80), “as técnicas de sujeição das sociedades de controle não substituíram as das sociedades disciplinares, mas sobrepõem-se a estas e tornam-se cada vez mais invasivas [...]”. As “máquinas de expressão” (LAZARATTO, 2006, p. 81), que pela modulação dos desejos e a manipulação das mentes produzem a opinião pública, são o principal instrumento de captura das atividades de criação e invenção de (mundos) possíveis.

O discurso da *qualidade da educação* é um discurso que encontra um terreno fértil na racionalidade neoliberal, um discurso que está afinado com a pós-modernidade, uma vez que eficácia, eficiência e equidade são elementos que sinalizam o aparecimento da qualidade, seja qual for a área de que se esteja falando, inclusive a da educação. Nesse sentido, o IDEB se constitui em uma prática contemporânea utilizada pelo Ministério da Educação, que materializa a aferição da medida da qualidade da educação oferecida nas escolas, constantemente, como forma de controle que age sobre todos e cada um.

O IDEB, entendido como estratégia de poder sobre a vida, pode ser compreendido como uma *biopolítica*, que vem para otimizá-la a partir da gestão da educação, que deve ser oferecida pelo Estado, e como *noopolítica*, que, a partir de um conjunto de técnicas de controle, exerce-se sobre os cérebros, conduzindo as condutas no sentido de cada um se sinta

(co)responsável pela busca da qualidade da educação. No entendimento do IDEB como biopolítica, o Estado deve atuar sobre o corpo social, sobre a massa, sobre a população a ser escolarizada, capacitando-a e instrumentalizando-a com o conhecimento, como forma de investimento na qualidade de vida, pois a educação de qualidade se apresenta, ao longo dos tempos, como uma condição de possibilidade de ascensão social, de conseguir um bom emprego e tornar os sujeitos produtivos, economicamente estáveis e felizes. Já no entendimento do IDEB como noopolítica, vemos instituídas práticas que agem a distância, pela tecnologia e pela mídia, como a publicização dos índices de cada escola na internet, fazendo circular as informações sobre cada um para todos, com a finalidade de produzir sujeitos sensíveis, engajados e comprometidos com um índice cada vez melhor.

O Brasil conseguiu, nos últimos anos, praticamente universalizar o acesso da população ao Ensino Fundamental. Enfrenta, porém, ainda um sério problema de aproveitamento escolar, isto é, o sucesso do aluno na escola. Os alunos têm a garantia da matrícula, mas não são aprovados, muitas vezes, retardando sua progressão na escola ou, então, abandonando-a. Os dois maiores entraves do sucesso do aluno na escola são hoje, sem dúvida, a repetência e a evasão escolar. Ao combinar os dois elementos referidos - a repetência e a evasão escolar - com elaboradas fórmulas matemáticas, o IDEB busca assegurar a qualidade da educação brasileira. Qualificar, nesse sentido, é um modo de fazer viver: cada aluno, cada escola, todo o conjunto da educação brasileira, é um modo biopolítico da existência.

2.2 O governo e os textos oficiais: indícios de proveniência do IDEB ou indícios da produção da qualidade pelos números

Nesta seção, faço “um recuo no tempo”, não somente como condição para compreender o presente, mas como forma de responder a algumas de minhas inquietações sobre “marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar” (FOUCAULT, 2013a, p.62) nos documentos oficiais, e apontar possibilidades de *Herkunft*, isto é, *indícios da proveniência* do IDEB. Segundo Foucault (2013a, p. 66), a emergência se produz sempre em um determinado estado de forças. “A análise da *Herkunft* deve mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras ou seu combate ante as circunstâncias adversas [...]”. Assim, um estudo da emergência do IDEB acarretaria uma imersão em [mais/outros]

documentos, o que não é o objetivo desta Tese. Aponto apenas alguns pontos de proveniência, que se apresentam como algumas das condições de possibilidade da emergência do IDEB.

Procuro entender algumas práticas que se construíram ao longo da história para que hoje o IDEB se apresente como medida da qualidade da Educação Básica brasileira. A partir das teorizações de Foucault (2013a), inspirado em Nietzsche, a *Herkunft* permite “reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito, a proliferação de acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (FOUCAULT, 2013a, p.62). Assim, compartilho a noção de proveniência que não tenta marcar o ponto de origem do IDEB como se houvesse um único começo possível, e sim, de pontos de apoio, pois, como argumenta Veiga-Neto (2007, p. 58), “trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio”. Os indícios de proveniência, mapeados pela análise de documentos, podem-se apresentar como algumas das condições de possibilidade de emergência do IDEB. A partir da inspiração na genealogia, lanço meu olhar sobre os discursos presentes em alguns documentos oficiais produzidos a partir de 1990, quando o discurso acerca da *qualidade da educação* começa a ganhar notoriedade e visibilidade.

Os documentos selecionados foram as declarações das Conferências Internacionais de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000), assim como Leis, Planos e Decretos brasileiros, de 1990 até 2015. Busco identificar, nos documentos selecionados, alguns indícios de proveniência do IDEB.

Nas últimas décadas, observamos e acompanhamos importantes mudanças na política educacional brasileira, empreendidas pelo Ministério da Educação – MEC - expressas através de documentos oficiais e de um conjunto de aparatos legais (Leis, Normas e Decretos), como os que estão expostos neste capítulo. A partir desses, instituem-se ações e programas, atendendo a acordos nacionais e internacionais entre Governo, sociedade, entidades não-governamentais e organismos internacionais. Sabe-se que a busca pela *qualidade da educação* é anterior a este período²³, no entanto, ganha força nesse período

²³ A primeira LDB brasileira (Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961, que *fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*) em Art. 96 faz aparecer a única vez a palavra *qualidade*: “Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade”(BRASIL, 1961 – grifos meus), ainda que, a preocupação central pareça ser a de custo/benefício. A LDB de 1971 não menciona, em seu texto, a questão da qualidade.

[final dos anos 80 e a década de 1990], e pode ser observado em vários textos dos documentos que selecionei para este estudo, como vemos.

A qualidade da educação é uma aspiração constante de todos os sistemas educacionais, compartilhada pelo conjunto da sociedade, e um dos principais objetivos das reformas educacionais dos países da região. Trata-se de **um conceito com grande diversidade de significados**, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade.

(UNESCO/OREALC, 2008, p.29 – grifos meus)

[...] quanto à **qualidade, é um conceito complexo** que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Na condição de atributo, a qualidade e **seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade, sofrem variações de acordo com cada momento histórico.** [...] A “**educação de qualidade**” é **aquela que contribui com a formação dos estudantes, nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão do mundo,** tornando-se assim uma qualidade referenciada no social.

(BRASIL, CONAE, 2014, p. 52 – grifos meus)

A partir dos excertos acima, pode-se constatar que a qualidade [da educação] é uma conceitualização complexa, uma vez que envolve um conjunto de valores da sociedade e que se alteram historicamente. Pode-se dizer que a qualidade da educação sempre foi uma demanda importante na sociedade. No entanto, ao entender o conceito de qualidade como um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ele vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Assim sendo, a compreensão sobre qualidade de vida, no século passado, provavelmente era bastante diferente da compreensão de qualidade de vida na entrada do século XXI, na atualidade. A educação acompanha esses processos e deslocamentos, e hoje vemos a questão da qualidade na educação, entre tantas outras, como uma questão relevante das políticas educacionais e, desse modo, precisa ser produzida, aferida e (re)avaliada constantemente.

Em 1990, o Brasil vivia o período pós-ditadura. Na época, acabava de ser promulgada a nova Constituição Brasileira, de 1988, que garantia direitos fundamentais dos brasileiros, como a saúde, a educação e a assistência social, entre outros. A Constituição reorganizava, também, a estrutura para a oferta da educação, segundo a qual “a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, Art.211). A preocupação, nessa época, era com a oferta do ensino, já que o acesso, de fato, não estava garantido a todos. Assim, dentre os princípios

do ensino, estavam a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino e a “garantia de padrão de qualidade”(BRASIL, 1988, Art.206).

Nessa mesma época, começamos a sentir os efeitos da globalização que provocaram importantes mudanças estruturais no mundo, caracterizadas por Akkari (2011)²⁴ através de quatro variáveis: o alcance, a duração, o controle e a centralidade. O alcance e a duração são representados pela desfronterização e pelo mundo virtual. As operações on-line e em redes permitem a troca e/ou a comunicação de informações de modo local e/ou global à medida que elas são produzidas. Desse modo, as relações de tempo e espaço são diminuídas. O controle e a centralidade são representados pelo Estado que, segundo o autor, não tem seu poder reduzido pela globalização, pois ele exerce influência sobre seu espaço territorial, através de poder de controle por meio de padrões, normas e regulação. Na globalização há o predomínio da economia de mercado acompanhado de políticas de liberalização do comércio, de bens e de serviços e o desenvolvimento de migrações internacionais.

Nas duas últimas décadas, começamos a observar um processo de aproximação internacional nas políticas educacionais brasileiras, especialmente por organizações que, no contexto da globalização, entram em cena nas políticas nacionais de educação. Segundo Akkari (2011), o termo “organização internacional refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a UNESCO e a UNICEF as agências especializadas em educação” (AKKARI, 2011, p.27). No entanto, há também o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE²⁵), sendo essa última a responsável pelo Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes – PISA²⁶.

As agências internacionais fornecem orientações, em termos de políticas nacionais de educação, geralmente, ligadas a acordos bilaterais ou multilaterais e utilizam relatórios e

²⁴ Akkari embora não seja da mesma perspectiva teórica em que se insere este trabalho, é referido porque traz informações importantes para compreendermos os efeitos das organizações internacionais nas políticas nacionais de educação.

²⁵ É uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE são economias com um elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano e são considerados países desenvolvidos, à exceção do México, Chile e Turquia. Teve origem em 1948 como a Organização para a Cooperação Econômica (OCDE), com o objetivo de ajudar a reconstrução da Europa após a.

²⁶ PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). É uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, da qual o Brasil participou pela primeira vez em 2000. É desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem as áreas do conhecimento de Leitura, Matemática e Ciências. No ranking do PISA, o Brasil é o 53º colocado entre os 65 países participantes. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

estudos comparativos internacionais no subsídio dessas orientações. Esses acordos, normalmente, são estabelecidos em encontros, reuniões ou conferências internacionais e referendados com a assinatura de termos de compromisso, como veremos a seguir.

2.3 Da qualidade da educação como equidade para a qualidade da educação como excelência

O Brasil, em 1990, participou como país signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos²⁷, em Jomtien, na Tailândia. Essa conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial.

Nessa Conferência, reitera-se a educação como direito fundamental de todos, que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro e que favoreça o progresso social, econômico e cultural, bem como a tolerância e a cooperação internacional. Admite-se que a educação ministrada nas escolas públicas, em termos gerais, apresenta graves deficiências, fazendo-se necessário “torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade” (UNESCO, 1990, p.3). Reconhece-se que a Educação Básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino para alcançar um desenvolvimento autônomo das nações. Proclama-se, então, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, assinada pelos países participantes, que assumem, desta forma, o compromisso do cumprimento e da efetivação dos objetivos estabelecidos pelos dez artigos da Declaração.²⁸

Ao tratar das necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração cita a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas como instrumentos essenciais para a aprendizagem. Menciona que a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma, e sim, a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a

²⁷ Os países participantes da Conferência foram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes países foram considerados nove países em desenvolvimento de maior população do mundo. Denominam-se *grupo dos nove*.

²⁸ 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque; 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios de, e o raio de ação da educação básica; 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos; 10. Fortalecer a solidariedade internacional.

qual os países podem construir níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. Conclama os países a oferecer a educação Básica para todos e buscar a promoção da equidade.

Art.3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

(UNESCO,1990, p.4 – grifos meus)

A equidade é entendida, assim, como fator preponderante para a qualidade da educação. Como se pode falar em qualidade da educação se ela não é oferecida para todos e nas mesmas condições? Para torná-la equitativa, é necessário universalizá-la, alcançar e manter um “padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.4) para todos.

O Art 4º menciona a necessidade de a educação básica estar centrada na aquisição e em resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula. Daí a necessidade de definir os níveis desejados de conhecimentos nos programas educacionais e “implementar sistemas de avaliação de desempenho.” (UNESCO, 1990, p.4).

Nos trechos dos artigos citados, pode-se perceber que, embora ainda se tenha uma grande preocupação com as matrículas (que representam o acesso à educação), também se encontra o discurso da *qualidade da educação*, inclusive atrelando-a a um padrão mínimo de qualidade e a resultados efetivos.

A Declaração conclama os setores governamentais para o fortalecimento de alianças entre *organizações governamentais e não-governamentais*, o setor privado, as comunidades locais, os grupos constituídos e as famílias. Assim, o poder público divide as responsabilidades que lhe competem, como a educação, com outros setores e com os organismos internacionais. Segundo Akkari (2011, p. 14), os organismos internacionais vêm influenciando as discussões em nível internacional, o âmbito das políticas nacionais de educação, e a assimilação de cada país dependerá “da história da política educacional no país em questão e de outros fatores relacionados à política nacional”. Alguns desses “outros fatores” possivelmente são apontados pela Estatística que, através do seu saber, indica as potencialidades e fragilidades do sistema nacional, tais como: número de matrículas, anos de escolaridade da população, índices de reprovação e defasagem idade-série, entre outras.

Ao assinar a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, o Brasil se compromete com o alcance dos objetivos estabelecidos por ela e assume o compromisso de elaborar um “Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.8). Esse plano foi elaborado

pelo Ministério da Educação em 1993, chama-se Plano Decenal de Educação Para Todos e será apresentado na próxima seção.

Em 1993, realizou-se, com a presença do Brasil, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Nova Delhi, convocada pelas mesmas organizações internacionais da Conferência de Jomtien, em que se reiteram os objetivos traçados por ocasião da Conferência Mundial Educação para Todos de Jomtien, em 1990, e se avalia os primeiros alcances produzidos. Institui-se a *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, assinada pelo grupo dos nove, reafirmando os compromissos de Jomtien.

Essa Declaração estabelece que se alcance, até o ano 2000, o acesso universalizado à escola, a melhoria e ampliação da educação para os jovens e adultos, *a melhoria da qualidade* e relevância dos programas de educação básica, a mobilização de todos os setores da sociedade em prol da educação para todos, comprometendo-se a revisar o progresso a nível nacional, e “convoca as instituições financeiras internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao esforço dos países de ampliar suas capacidades nacionais em benefício da expansão e da melhoria dos serviços de educação básica” (UNESCO, 1993, p.3).

Em 2000, foi a vez da Cúpula Mundial de Educação reunir-se no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal. Nessa conferência, os países participantes se comprometem a alcançar os objetivos e metas de Educação para Todos e assinam a *Declaração de Dakar Educação para Todos -2000*, também chamado de *Marco de Ação de Dakar*, em que reafirmam os compromissos assumidos pela Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, de 1990, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança. Um dos compromissos assumidos com o Marco de Dakar foi que

[...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua **aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser**. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade.

(UNESCO, 2001, p.8 – grifos meus).

O destaque dos países volta-se ao compromisso de, não mais somente prover a universalização e a equidade, e sim, prover *uma certa maneira*, uma forma de *como* oferecer a

educação às suas crianças, aos seus jovens e aos seus adultos, que deve contemplar o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser²⁹.

A Declaração acolhe e cita os compromissos com educação celebrados pela comunidade internacional ao longo dos anos 1990³⁰ e reconhece avanços na educação em muitos países. No entanto, ainda aponta problemas quanto ao acesso à escola, ao analfabetismo de jovens e adultos, à discriminação de gênero e também que a qualidade da aprendizagem está aquém das aspirações e necessidades dos indivíduos e sociedades.

Dentre os objetivos elencados na Declaração, a *qualidade da educação* é referida diversas vezes³¹. Entretanto, no sexto compromisso coletivo, a questão da qualidade vem aliada à aferição de resultados.

[...] melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

(UNESCO, 2001, p.9) – grifos meus)

A questão da qualidade da educação já estava presente como meta a ser alcançada nas conferências anteriores [Jomtien (1990) e Nova Delhi(1993)]. A conferência de Dakar(2000), no entanto, inaugura a questão da mensurabilidade, isto é, alcançar resultados que satisfaçam certa medida, e a alfabetização e a matemática são eleitas disciplinas sobre as quais pesará essa medida. Essa medida deverá assegurar a excelência para todos e não mais, somente, a equidade.

²⁹ “Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” configuram os quatro fundamentos ou princípios da educação apontados por Delors (2001) como os “quatro pilares da educação” ou “quatro pilares do conhecimento”. Jacques Delors foi coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO.

³⁰ Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), Conferência Internacional da Educação de Adultos (1997) e Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).

³¹ Os signatários do Marco de Dakar assumem os objetivos: 1) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; 2) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015; 3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo processo equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programa de formação para a cidadania; 4) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; 5) eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005, e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia do acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida, especialmente para as mulheres.

Para garantir o cumprimento dos compromissos assumidos, por ocasião da assinatura do Marco de Dakar, os países deverão elaborar planos nacionais, em que estabeleçam metas, prazos e indicadores de desempenho. A elaboração desse plano deverá ter um esforço e uma construção coletivos e, para tal, devem ser conclamados representantes das mais diversas searas, ligadas ou não à educação, como se mostra a seguir.

[...] todos os Estados deverão **desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação** até, no máximo 2002. [...] elaborados através de processos democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros, especialmente representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, organizações não-governamentais (ONGs) e a sociedade civil.

[...] cada Plano nacional de Educação Para Todos...

...

(VI) incluirá indicadores de desempenho de médio prazo.

(UNESCO, 2001, p.10-11 – grifos meus)

O excerto aponta a fixação de indicadores de desempenho em educação e a construção desses pela sociedade como um todo. São citados, entre outros, pais e alunos. Chama-me especial atenção o fato de não serem conclamados os professores, uma vez que esses são os atores diretamente responsáveis pelo ensino e pela produção do conhecimento dos alunos, e a eles, também, será imputado o alcance dos indicadores.

A partir dos textos dos documentos produzidos nas conferências mencionadas, percebe-se um deslocamento do enfoque da qualidade/equidade [Conferências de Jomtien e Nova Delhi] para a qualidade/excelência [Conferência de Dakar]. Enquanto que o primeiro entende a qualidade como acesso e igualdade a todos, o segundo aponta para os resultados, as medidas e as metas como expressão da qualidade. Esse *deslocamento do enfoque da qualidade de equidade para excelência*, eu aponto como o primeiro *indício de proveniência do IDEB* e é provocado pelas sucessivas conferências internacionais.

As conferências internacionais apontadas geraram acordos, compromissos e responsabilização, que podem ser entendidos como formas de governo que atuam como um poder macro e operam sobre os países que deles participam, capilarizando-se até cada uma das escolas brasileiras. Foucault (2013a, p. 45) menciona que “o que faz que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Nessa perspectiva, podemos entender as relações de poder estabelecidas nas Conferências Internacionais na sua positividade, isto é, efeitos positivos, os ganhos, os avanços que essas podem produzir nos países signatários.

Akkari (2011, p. 27) afirma que, no contexto da globalização, o nível de influência das organizações internacionais tem cada vez mais peso nas políticas nacionais de educação, e alerta: “colocando em questão o papel dos atores históricos em educação: o Estado e a sociedade civil”. O autor aponta que essas influências podem se dar a nível de concepção das políticas educacionais, que tendem a se efetivar através de modelos educacionais cada vez mais uniformes, seguindo modelos de boas práticas apontadas por especialistas para serem difundidas mundialmente. Outra influência apontada por Akkari (2011) é a avaliação dos sistemas educacionais nacionais que, através de levantamentos da produção de relatórios comparativos, detalham o que funciona ou o que precisa melhorar no sistema. O financiamento, último item apontado pelo autor, é, de certo modo, o fator que exerce a “influência sobre a influência”, pois, através do financiamento, as organizações exercem a pressão sobre os países para que as suas orientações sejam aplicadas.

A UNESCO é destacada como principal ator internacional no campo educacional, e que, segundo o autor, apresenta um “enfraquecimento”, nos anos de 1980, com a retirada dos Estados Unidos e do Reino Unido, principais financiadores da instituição, dando espaço ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa transferência da liderança mundial não teve implicações somente no campo do financiamento, mas também acerca da visão de educação que cada uma destas organizações possui: “A UNESCO apresenta uma visão humanista de educação”, enquanto que “o Banco Mundial apresenta uma visão mais instrumental” (AKKARI, 2011, p.31). Fundamentada em quatro pilares³², a UNESCO defende uma educação para o aprender a conhecer (valorização do conhecimento), o aprender a fazer (competências), o aprender a ser (realização pessoal) e o aprender a viver juntos/conviver (coesão social). Já para o Banco Mundial, a educação “deve permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global” (AKKARI, 2011, p.31), isto é, se utilizamos os pilares da Unesco, na visão do Banco Mundial, a importância da educação está na priorização do aprender a fazer. Como já mencionei, os acordos e compromissos estabelecidos nas conferências internacionais, organizadas pelos organismos citados, têm uma considerável influência nas políticas nacionais de educação, inclusive quanto ao enfoque, quanto à visão da educação.

³²DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

2.4 A operacionalidade da medida da qualidade: uma forma para tornar visível a qualidade da educação

Ao observarmos o deslocamento de foco da qualidade da educação como equidade para a qualidade na educação como excelência, é necessário compreender que o primeiro não deixa de existir em função do segundo. O que acontece é que a qualidade por excelência incorpora a equidade, isto é, elas coexistem, pois a qualidade na educação somente poderá ser alcançada quando todas as crianças e jovens tiverem acesso à escola e as mesmas oportunidades de aprender. Desse modo, o Estado brasileiro cria e institui um conjunto de aparatos oficiais/legais, como planos, leis, decretos, normas, etc., de modo a dar conta dos compromissos assumidos internacionalmente, mediante as Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000).

Passo, a seguir, a fazer uma análise endereçada de alguns documentos oficiais (leis, planos, decretos) sobre a educação brasileira. Refiro-me como endereçada, porque os documentos não serão analisados por inteiro, e sim serão considerados aqueles fragmentos em que encontro discursos que estão direta ou indiretamente ligados à minha questão de pesquisa, qual seja, apontar alguns indícios de proveniência do IDEB, que, para o Ministério da Educação, representa a qualidade da educação.

O primeiro documento que analisei foi o Plano Decenal de Educação Para Todos(BRASIL, 1993). Esse plano foi elaborado em 1993, encabeçado pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em conjunto com um grupo consultivo composto por representantes de diversas entidades ligadas direta ou indiretamente à educação³³. Atendendo à recomendação das Conferências de Jomtien e Nova Delhi, o Plano Decenal de Educação Para Todos apresenta as metas globais determinadas pelas Conferências e de como essas deverão ser detalhadas pelos Estados e pelos municípios, como esferas responsáveis pela educação, conforme regime federativo de organização do país, assim como pelas escolas.

³³As entidades que integraram o comitê consultivo foram: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNESCO e UNICEF, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conferência Nacional da Mulheres do Brasil (CNMB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Ministério da Justiça.

O sucesso do alcance das metas estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação Para Todos, no âmbito interno, é atribuído ao esforço conjunto da União, Estados, municípios, famílias e das instituições da sociedade civil. No âmbito externo, o sucesso é atribuído ao tratamento diferenciado, em relação aos problemas econômicos e sociais dos nove países signatários de Jomtien, pela Comunidade Internacional. O então ministro da educação, Murílio Hingel³⁴, destacou que o Plano é resultado de um esforço coletivo das esferas pública e privada, e faz aparecer a equidade e a eficiência atreladas à qualidade da educação, inclusive como um compromisso internacional.

[...] Resultando de tal esforço de mobilização, de integração e de participação, na esfera pública como na privada, este Plano [Decenal de Educação Para Todos] vem ganhando crescente legitimidade e capacidade de **resposta aos imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação.**

(BRASIL, 1993, p. 3 – grifos meus)

Ao elaborar um diagnóstico do contexto social, político e econômico do desenvolvimento educacional, o Plano aponta que, para ter acesso à educação, são necessárias importantes mudanças em outros setores como o das desigualdades sociais, regionais e de renda, impondo ao país um “[...] profundo ajuste econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional”. As mudanças apontadas passam por transformações estruturais de ordem econômica, como a redistribuição de renda e riqueza, mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que “[...] requer alterações nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas” (BRASIL, 1993, p.20).

Desse modo, estamos diante de uma reconfiguração da aprendizagem e do ensino, passando de um privilégio da aprendizagem de conteúdos para o privilégio do desenvolvimento de competências. Pode-se dizer que esse enfoque atua diretamente na ação do sujeito, na sua conduta, naquilo que ele será capaz de fazer. Busca-se um novo modo de esse sujeito estar no mundo: um sujeito “empresário de si, colocando-se num processo de gestão” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.199) permanente de seu capital humano. Esse sujeito é o aluno desejado e fabricado pelo sistema educacional que prima pela qualidade e pela busca da eficiência e da excelência. Nessa mudança de enfoque, “[...] serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população” (BRASIL, 1993, p.21).

³⁴Murílio de Avelar Hingel foi Ministro da Educação no período de 1992 a 1995.

Quanto aos problemas de “ordem pedagógica”, o Plano Decenal Educação Para Todos cita três aspectos: as práticas deficientes de avaliação pelas escolas, que conduzem a maiores proporções de reprovação; a lacuna entre os objetivos propostos e efetivados pelas escolas, atribuído à “baixa eficiência da gestão pedagógica das escolas”; os baixos resultados obtidos em Português, Matemática e Ciências (BRASIL, 1993, p.23).

Como obstáculos a enfrentar, o Plano aponta uma série de itens, dentre os quais destaco: a baixa produtividade do sistema educacional, provocando a perda de “sucessivas gerações escolares” por uma “cultura da repetência”, que leva ao abandono precoce da vida escolar; um nível insatisfatório de qualidade do ensino, expresso “em modestos índices de desempenho escolar”; práticas de avaliação e desempenho escolar inadequadas e incipientes avaliações externas para aferir o desempenho das escolas e do sistema (BRASIL, 1993, p.31). Como uma das ações governamentais em curso, para atacar esse problema, menciona o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – SAEB, cuja finalidade é de “[...] aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p.59).

O SAEB realizou a primeira avaliação externa em 1990, com a participação de uma amostra de escolas públicas da rede urbana que ofertavam as 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries do Ensino Fundamental. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5^{as} e 7^{as} séries também foram avaliadas em redação. Esse formato se manteve na edição de 1993. Como essa avaliação era amostral e utilizava uma metodologia de questões simples, foi considerada incipiente e insuficiente para expressar o desempenho das escolas e do sistema. Era necessário poder acompanhar este desempenho, era necessário construir uma série histórica para poder compará-lo, a cada avaliação, com os anteriores. Desse modo, a partir de 1995, adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Os testes ainda foram aplicados numa amostra de estudantes, mas o público avaliado mudou: foi o das etapas finais dos ciclos de escolarização: 4^a e 8^a série do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5^o e 9^o ano atualmente). A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015. Em 2005 foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, que é a prova aplicada até a presente data. Em 2007, a avaliação deixou de ser amostral e passou a ser universal (censitária), isto é, com

todos os estudantes das escolas públicas que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série.

O Plano Decenal de Educação para Todos estabelece linhas de ação estratégica para alcançar as metas estipuladas na Declaração Mundial Educação para Todos. Essas linhas devem atuar sobre a demanda e sobre a oferta. A via da demanda tem como eixo norteador o esforço junto aos vários setores sociais no reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental. A via da oferta tem como eixo norteador o binômio qualidade e equidade. Dentre várias ações citadas para o alcance dessas metas está a institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais, isto é, os municípios e Estados deverão “implantar e implementar seus Planos Decenais de Educação e seus desdobramentos, de acordo com as especificidades e características regionais e locais, tendo como referência os objetivos, metas e estratégias contidas no Plano” (BRASIL, 1993, p.50).

Parece-me que estamos diante de um *governamento em cadeia* de forma descendente, isto é, o processo de governo tem seu início a nível internacional (que conclama/convoca conferências), passa para o nível federal (que produz leis/planos), capilariza-separa os níveis estadual e municipal [que devem elaborar planos estabelecendo metas a serem atingidas] e, por último, chega ao nível da escola [que deve produzir a meta prevista e desejada], através da aprendizagem dos alunos. A partir das minhas análises, percebo que o governo em cadeia na busca pela qualidade da educação iniciou na Conferência de Jomtien e foi produzindo ações e efeitos de poder que se desdobram em cada escola pública brasileira. Por meio desse governo em cadeia, percebe-se o funcionamento da governamentalidade, que, na compreensão de Foucault (1998), pode ser entendida como uma racionalidade política, que permite a operacionalização de uma tecnologia de poder macro e micro, ao atingir a totalidade e, ao mesmo tempo, ao preocupar-se com cada um dentro de um todo. Foucault (2013a) ensina-nos que o poder não é um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo, uma entidade ou um grupo sobre os outros, e sim, algo que se movimenta, é dinâmico, que circula e só funciona dentro das relações.

O segundo documento que analisei é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), que estabelece a organização da Educação Nacional brasileira em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, coordenados pela União. Assim, quando a União estabelece objetivos, metas e prioridades para a Nação, tem que fazer chegar a todos e cada um o compromisso com os mesmos.

A palavra colaboração é recorrente no texto da LDB (BRASIL, 1996), seja pela divisão de responsabilidades, seja pela redistribuição de recursos, seja no estabelecimento de currículos mínimos e, também, em relação à busca e ao controle da qualidade da educação, como vemos nos Artigos 3º e 9º, da lei.

Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

...

IX - garantia de padrão de qualidade;

Art. 4º: O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art 9º: A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em **colaboração** com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

...

IV - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

(BRASIL, 1996 – grifos meus)

A lei menciona a questão da garantia de padrão de qualidade como princípio e a avaliação da educação em vários artigos, alíneas e incisos. Traz à tona o padrão mínimo de qualidade de ensino³⁵. A garantia de padrão de qualidade como princípio do ensino remete ao rendimento/desempenho, enquanto que o padrão mínimo da qualidade de ensino, referido no Art 4º, é atrelado ao financiamento e a insumos, inclusive à ação supletiva da União, de modo a corrigir eventuais disparidades. Esse último faz surgir o custo-aluno qualidade, apontado como meta no atual Plano Nacional de Educação.

A LDB, que ainda está em vigor, determina que a garantia de padrão de qualidade seja um dos onze princípios básicos para o ensino, como mostra o excerto anterior. Assim, a garantia de padrão de qualidade da educação passa a ser lei. Mas, o que seria um padrão? Um

³⁵ O padrão mínimo de qualidade faz surgir o custo-aluno, ou seja, o custo mínimo por aluno que assegure a qualidade do ensino. O PNE (2014-2024), na meta 20.7 menciona o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar.

padrão remete-nos a um modelo, a um formato, a uma medida. Um padrão de qualidade de ensino pode ser entendido, então, como algo que pode ser medido para saber se foi atingido ou não. Cabe à União a responsabilidade, em colaboração com os sistemas de ensino, pelos processos de avaliação que buscam a garantia da melhoria da qualidade. Desse modo, prevê ações concretas como estudos e pesquisas na busca da definição do padrão mínimo de qualidade e define os meios e recursos necessários ao desenvolvimento dessas ações, que podem, inclusive, ser consideradas despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino³⁶.

A gestão da educação precisa valer-se de expertise para a busca da qualidade da educação [como excelência] e essa busca exige planejamento. É preciso planejar para estabelecer metas. Para isso, é necessário conhecer, ter um diagnóstico da situação para planejar. A Estatística, através de levantamentos, dados, análises, previsões e estudos oferece uma radiografia da situação em que é necessário intervir. É preciso conhecer para governar. Esse é o princípio da biopolítica: “estabelecer conjuntos de procedimentos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (GADELHA, 2013, p.120).

Atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborado o segundo Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172/01)- da história da educação brasileira³⁷, que é o terceiro documento que analiso. Aprovado como lei em 2001, o PNE está alinhado com a Declaração Mundial de Educação Para Todos. Com vigência para o decênio 2001/2010, estabelece metas por eixos e traz, nos objetivos gerais, a questão da “melhoria da

³⁶ O Art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estabelece que são despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE: I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino, IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático escolar e manutenção do programa de transporte escolar.

³⁷ O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contempla esta obrigatoriedade. A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010).

qualidade do ensino em todos os níveis” e aponta, como um dos objetivos e prioridades, a informação e a avaliação educacionais:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um **programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.

(BRASIL, 2001 – grifos meus)

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e **melhoria do ensino**.

(BRASIL, 2001 – grifos meus)

O monitoramento de que trata uma das metas destacada do PNE refere-se ao controle dos indicadores levantados pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica, desde 1990. Assim, estabelece que os dados levantados sejam acompanhados, estudados, analisados e monitorados, possivelmente, para que se consiga estabelecer o padrão de qualidade requerido pela LDB e verificar se esse padrão está sendo atingido ou não, bem como, que intervenções serão necessárias a partir desta leitura, a partir desta constatação.

Uma das formas para exercer esse controle é através da escolha, da coleta e do processamento de dados que permitam a mensuração e a (re)avaliação constantes da educação brasileira, controle esse, que hoje é efetivado pelo IDEB.

O quarto documento analisado foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Esse plano foi elaborado pelo Ministério da Educação e lançado em 24 de abril de 2007 pela Presidência da República, simultaneamente com o Decreto nº 6094, que dispõe sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Trata-se de um conjunto de programas que instituem reformas³⁸ e visam a melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos, a contar do seu lançamento, até 2022, ano do bi-centenário da Independência do Brasil. O PDE não é materializado em um documento único, e sim, por um conjunto de Decretos Presidenciais³⁹.

³⁸ As reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da educação, com a alteração de regras para redistribuição do FUNDEB e do salário-educação, novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, instituição do Piso Salarial Nacional e políticas de formação docente, altera a regra de realização de exames nacionais, entre outros.

³⁹ Os Decretos Presidenciais que deram origem ao PDE foram: Decreto nº 6.093/07 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado), Decreto nº 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET) e Decreto nº 6.096/07 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI).

No documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad (BRASIL, 2008), apresenta o Plano como sendo um “plano executivo” que compreende mais de 40 programas distribuídos em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, alfabetização e diversidade. O eixo da Educação Básica aborda, por sua vez, quatro itens, assim formulados: 1) A formação de professores e o piso salarial nacional; 2) Financiamento: salário-educação e Fundeb; 3) Avaliação e responsabilização: o IDEB; 4) O plano de metas: planejamento e gestão educacional (BRASIL, 2008, p.15). Interessa-me, neste estudo, o terceiro eixo, que trata do IDEB.

O *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, formalizado por Decreto Presidencial, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e é o Plano que institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Fica instituído, por Decreto, o IDEB, um índice expresso através de um cálculo objetivo, que busca aferir a qualidade da Educação Básica brasileira e que traz no seu bojo a avaliação e a responsabilização (*accountability*)⁴⁰.

Capítulo II

Do índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Art. 3º **A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB**, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

(BRASIL, 2007 – grifos meus)

É um índice utilizado no cumprimento de metas fixadas para cada Estado e município brasileiro que “aderiu” ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, por ocasião da elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR⁴¹, e que é responsabilizado pelo não cumprimento das mesmas.

O ministro Fernando Haddad entendia que “o PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica” e estabelece “inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão” (BRASIL, 2008). Refere-se, assim, ao que mais tarde passa a ser a relação entre o

⁴⁰ AKKARI (2011) utiliza o termo *accountability* com o sentido de obrigação de resultados e prestação de contas.

⁴¹ O Plano de Ações Articuladas – PAR é um documento *online* através do qual os Estados e municípios fazem um diagnóstico da sua educação nos diferentes aspectos e estipulam metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. É através deste documento que o Ministério define os aportes financeiros, além dos legais, para cada Estado e município. O PAR é atualizado anualmente.

desempenho no IDEB da escola e o aporte financeiro empenhado a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), uma vez que “o IDEB permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis”. Assim, o poder público identifica a necessidade da sua atuação financeira para “[...] dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos” (BRASIL, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, o IDEB pode ser entendido como estratégia de gerenciamento do risco daquelas escolas que são mais frágeis e que não conseguem ter um bom desempenho e, portanto, não apresentam uma boa qualidade da educação. Essas escolas, as mais frágeis, necessitam de intervenção e, portanto, são priorizadas pelo financiamento. Assim, a lógica não é a da meritocracia, isto é, não premia as escolas consideradas boas, e sim, ajuda as mais frágeis, as que representam um risco ao conjunto das escolas de um município.

Ao ser identificado, o risco precisa ser governado. Para Foucault (1998), governar uma população é torná-la produtiva. Governa-se para aumentar as riquezas, a duração da vida, para conservar a saúde, escolarizar a população, qualificar a educação. Para atingir esses fins, são inventados instrumentos, como o IDEB, através dos quais se age diretamente sobre a população escolar e sobre a população como um todo. Segundo Castel (1986), uma comunidade passa a ser considerada de risco, quando se associam várias condições ou fatores de risco, como analfabetismo, baixa escolarização, falta de emprego, proliferação de doenças, entre outros. Nessa perspectiva, uma escola considerada de risco (por apresentar um baixo IDEB), pode apresentar problemas de adaptações estruturais, curriculares, de materiais, de profissionais. Tais problemas, quando identificados, exigem intervenções para sua correção e/ou extinção, para que a educação oferecida aos alunos seja de qualidade. Ações como o PDE – Escola são desenvolvidas pelo Ministério da Educação para atuarem e intercederem nas escolas com o objetivo de melhorar o seu IDEB.

[...] Além dos ajustes conceituais e técnicos na metodologia, a principal alteração foi a mudança no **critério de definição do público-alvo, adotando-se o IDEB como parâmetro**, o que significou incluir todas as escolas públicas que se enquadrassem nos critérios definidos.

(BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação Escola - PDE Escola**. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

Desse modo, a gerência do risco daquelas escolas mais frágeis, apontadas como critério de adoção do PDE-Escola, contempla as escolas mais problemáticas e a necessidade

de trazê-las para um patamar de educação de qualidade, isto é, para um determinado padrão de qualidade

O quinto e último documento analisado foi o Plano Nacional de Educação– PNE (Lei Nº 13005/14), com vigência de 2014 a 2024. É o terceiro Plano Nacional de Educação da história da Educação Brasileira e é muito recente, tendo sido aprovado em 25 de junho de 2014. O IDEB passa a ter força de lei a partir do momento da aprovação do PNE, que estabelece *diretrizes para a década*⁴², sendo que uma delas é a da *melhoria da qualidade do ensino*. Essa diretriz não é uma novidade, uma vez que, como vimos, o PNE de 2001 já a trazia como objetivo e prioridade. Qual é, então, a diferença de um plano para o outro? A resposta é que, esse segundo, formaliza legalmente o IDEB, que é o índice que *quantifica a qualidade* e ficam estabelecidas, por *lei*, as metas a serem atingidas por cada escola, até 2021.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

(BRASIL, 2014 – grifos meus)

Além de quantificar a qualidade da educação de cada escola, através do IDEB, a lei estabelece que o índice seja publicizado, isto é, as escolas e comunidades escolares devem ter acesso a essa informação. O PNE, ainda, traça metas a cumprir e estabelece:

Meta 7: 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:**

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

(BRASIL, 2014 – grifos meus)

⁴² Conforme Art.2º, são diretrizes do PNE (Lei nº 13005/2014): 1) erradicação do analfabetismo; 2) universalização do atendimento escolar; 3) superação das desigualdades educacionais; 4) melhoria da qualidade da educação; 5) formação para o trabalho e para a cidadania; 6) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; 7) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; 8) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; 9) valorização dos (as) profissionais da educação; 10) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Quantidade e qualidade são termos que, a princípio, expressam oposição. Enquanto a qualidade diz respeito à natureza (dos objetos, das coisas), a quantidade diz respeito ao número (que pode ser contado, medido). Para quantificar a qualidade⁴³, precisa-se atribuir-lhe um valor numérico, o que permitirá sua mensuração. A qualidade da educação passa a ser mensurável a partir do IDEB, isto é, ela passa a ser passível de ser quantificada. Agora, tem-se o IDEB, que, através de uma fórmula matemática, expressa a qualidade. Poderíamos nos perguntar se há uma redução do conceito de qualidade a números, pois, na política vigente, para uma escola ou um município ter qualidade na educação, o índice expresso por essa fórmula deve ser um número desejado e esperado. Esperado, porque para cada escola, município e Estado já estão calculadas as metas, *a priori*, os resultados a serem atingidos e desejados, pois, numa sociedade em que é estimulada a concorrência, todos querem as melhores posições no *ranking*. Assim, somos capturados por “processos de governamentalização”, isto é, somos partícipes de “uma marcha contínua, uma sequência prolongada de operações, sempre a se refazer, mais precisamente, uma tecnologia sempre em ação” (AQUINO, 2011, p.200).

Na Contemporaneidade, a Estatística pode ser considerada uma tecnologia de governo que permite que nos reconheçamos como sujeitos pertencentes a uma população com determinadas ações a serem produzidas e mobilizadas, isto é, permite que, ao olharmos para os dados estatísticos, sejamos capazes de nos posicionar em relação a eles. Desse modo, “os indivíduos e as coletividades são investidas por tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade” (GADELHA, 2009, p.180-181). Tornamo-nos sujeitos governáveis através de técnicas e procedimentos de controle, de normalização e de condução das condutas.

Na perspectiva contemporânea, para uma escola ter uma educação considerada de qualidade, deve atingir as metas: primeiro, as suas [a escola consigo mesma]; segundo, as do município [as suas metas influenciam as do município]. E assim, sucessivamente, até atingir as metas estabelecidas para o país no PNE, em um governo em cadeia de forma ascendente para alcançar o objetivo estipulado a nível nacional. Desse modo, a *necessidade de atingir metas em educação*, no meu entender, constitui-se num segundo *indício de proveniência do IDEB*.

⁴³ O processo matemático da quantificação da qualidade será apresentado no capítulo 3.

Percebo que o indício da necessidade de atingir metas em educação, encontra quatro pontos de apoio, quais sejam: 1) o governo em cadeia; 2) a invenção de um padrão mínimo de qualidade; 3) a necessidade de um sistema de monitoramento; 4) a aferição da qualidade. Estes quatro pontos, não necessariamente nesta ordem, sustentam a necessidade de atingir metas em educação. A aferição, hoje, é expressa pelo IDEB [medida da qualidade]. No momento em que se estabelece um padrão de qualidade em educação, esse padrão é quantificado e precisa ser monitorado para ser atingido. O monitoramento desse padrão interessa desde a escola até o país que, por sua vez, quer se posicionar bem em termos de educação frente ao mundo. Assim, o governo em cadeia já está posto em funcionamento.

2.5 Da Nação à escola: o governo em cadeia e o cumprimento das metas do IDEB

[...] alguns impasses que hoje se colocam para o mundo atual e para a educação escolarizada. [...] algumas novas práticas educacionais que estão se dando na e fora da escola e que estão operando no sentido de produzir novas subjetividades e qual a relação de tudo isso com o governo dos homens. (VEIGA-NETO, 2000, p.184)

O PNE, em seu desdobramento, precisa chegar às escolas, aos alunos. Desse modo, Estados e municípios passaram pelo processo de construção de seus planos decenais, [Plano Estadual de Educação – PEE e Plano Municipal de Educação – PME, respectivamente] a partir do que já está estabelecido no PNE.

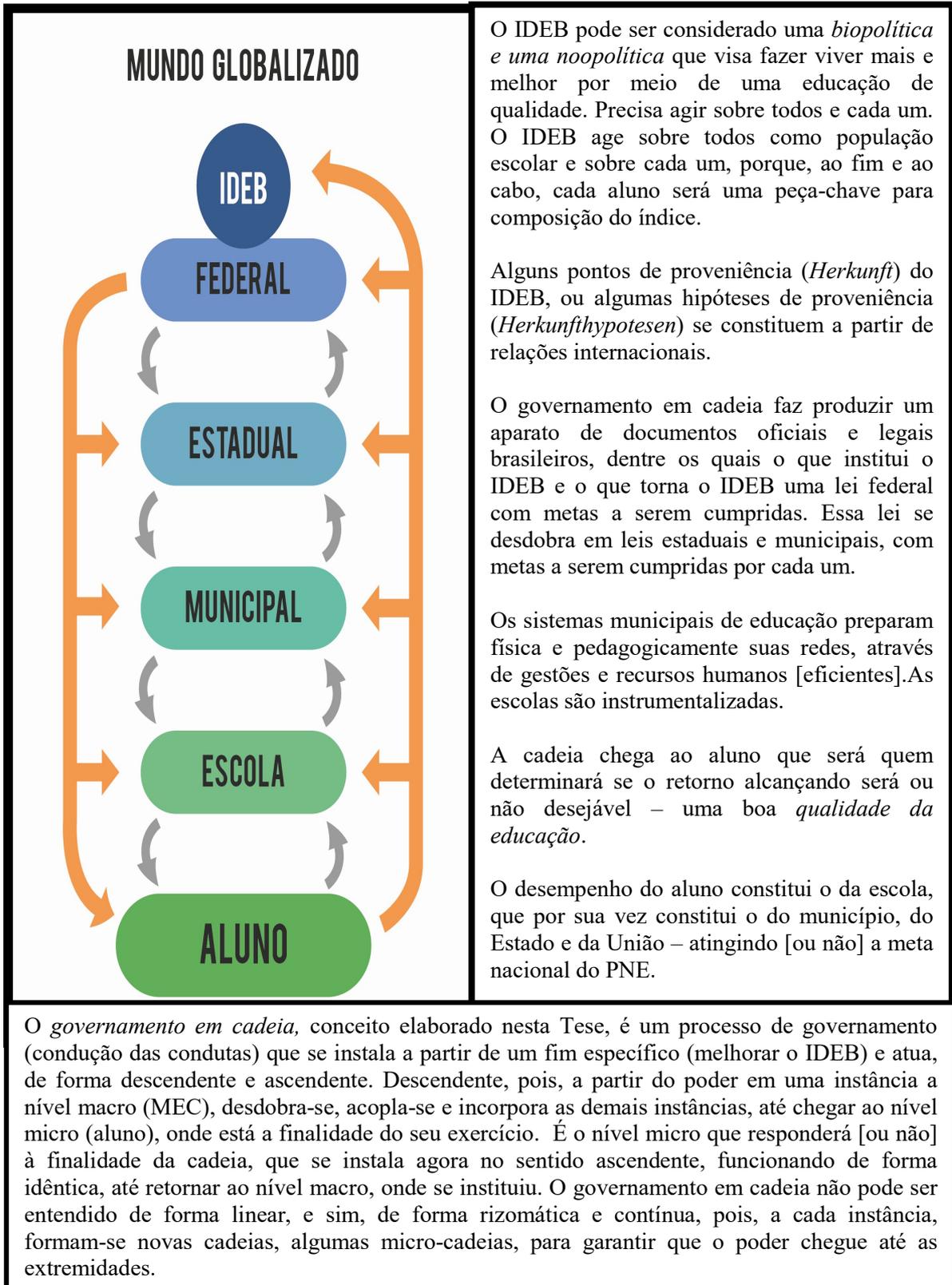
Art. 8º—Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

(BRASIL, 2014 – grifos meus)

O IDEB estabelecido como meta federal, hoje, é aquele que representa a [medida da] qualidade da educação que se deseja para o país e que expressará o cumprimento [ou não] de acordos nacionais e internacionais, dando visibilidade ao país. Instituído como política *macro* esse índice não é auto-atingível, e é necessário que essa política se desdobre até chegar à escola, mais especificamente, ao aluno que é quem deve aprender. Neste trabalho não aprofundo as teorias de aprendizagem. Assim, aprender, no contexto do IDEB, representa pontuar de forma positiva no rendimento escolar e no desempenho da Prova Brasil.

O IDEB deve incidir sobre todos e, para que isso aconteça, precisa incidir sobre cada um na/da escola, a nível *micro*. Desse modo, a meta nacional pode ser entendida como um disparador do governmentamento em cadeia para que essa meta se efetive a nível de aluno. A população escolar é conduzida, então, a um sentimento de pertencimento, como um elo importante nesta cadeia.

Quadro 3 – Governo em cadeia



Fonte: Elaborado pela autora

É preciso que se diga que foi a análise do funcionamento daquilo que chamo de maquinaria jurídico-legal que permitiu perceber o governo em cadeia tal como foi apresentado e definido. Ao longo do texto da tese, a ideia do *governo em cadeia* será utilizada em diversas situações, pois entende-se que, “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2013a, p.284).

Pode-se pensar que a ideia de governo em cadeia decorre do que Foucault nos ensina sobre o poder. Para Foucault (2013a), o poder não emana de um lugar e não se concentra em nenhum lugar [e fica parado]. Ao contrário, o poder existe nas relações e, portanto, movimenta-se, funciona em cadeia, “está completamente investido em práticas reais e efetivas [...] se relaciona direta ou indiretamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais” (FOUCAULT, 2013a, p 283).

A partir dos Planos Municipais de Educação, vemos o governo em cadeia em uma ação direta, mais próxima, mais pontual, pois, é no município que o aluno vive, é onde está a escola, onde ocorrem as vivências cotidianas das famílias e das crianças, o que permite, que “o agir no âmbito municipal, manifestado por documentos de política produzidos localmente para a constituição e estruturação da educação, é um exercício e uma evidência de democratização, de reflexividade e extensão de processos mais participativos da sociedade brasileira”(WERLE, 2012, p. 160).

Os PMEs são os instrumentos através dos quais “os municípios podem demonstrar e desenvolver capacidades de definir e implementar uma agenda política e políticas públicas próprias, mesmo que em nível não tão avançado” (WERLE, 2012, p.154-155). Os PMEs são os planos que incidem sobre a realidade local, valorizando suas potencialidades e corrigindo suas falhas, e materializando ações que buscam alcançar suas necessidades.

Selecionei os Planos Municipais de Educação (PMEs) de seis dos doze municípios da região pesquisada: Presidente Lucena (PL), Lindolfo Collor (LC), Araricá (AR), Ivoti (IV), Sapiranga (SA) e São Leopoldo (SL). Para essa escolha, segui o critério estabelecido anteriormente⁴⁴, qual seja, o número de alunos da rede municipal. Procuro destacar como os PMEs são atravessados pelo discurso da *qualidade da educação* e como o *governo em cadeia* se coloca em funcionamento. Nesta análise não tomo o texto integral de cada plano,

⁴⁴ Ver tabela 3.

pois o interesse deste trabalho é especificamente a *meta número 7*, destacada anteriormente, que trata do IDEB [agora em cada município]. Além de estabelecerem a meta do IDEB a ser alcançada nos municípios, os planos municipais estabelecem estratégias para alcançá-la [como no PNE], mas, sobretudo, apontam ações práticas para atingir metas cada vez melhores.

Ao me debruçar sobre os PMES, percebo um governo em cadeia que se afunila/estrita e parece ficar mais atuante [um rizoma, uma nova cadeia), mais específico, mais pontual, porque quer e precisa chegar no aluno. Para a cadeia funcionar e dar resposta [um bom IDEB], o aluno precisa aprender. Assim, destaco que os PMEs instituem uma vontade de fazer o aluno aprender a partir de um conjunto de práticas que se desenvolvem nos sistemas municipais de ensino e que passam por diferentes vias, que denominei: 1) *estabelecer uma meta municipal, organizar e avaliar o sistema*; 2) *instrumentalizar a escola*; 3) *preparar o professor*; 4) *conclamar os pais e acionar parcerias*; 5) *ensinar os alunos*.

Ao *estabelecer uma meta municipal, organizar e avaliar o sistema*, que denominei a primeira via na busca da qualidade da educação, os municípios, a partir de seus PMEs se comprometem com ações que visam a atingir as metas estabelecidas.

Quadro 4 – Meta 7 do PME do Município de São Leopoldo

Meta 7: 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 médias do IDEB, projetadas para o Município, expressas nas figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1: Metas projetadas IDEB - Anos Iniciais Rede Pública de São Leopoldo.

Rede Pública	IDEB Observado		Metas Projetadas					
	2011	2013	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Município								
SAO LEOPOLDO	4.9	5.3	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em abril de 2015

Figura 2: Metas projetadas IDEB - Anos Finais Rede Pública de São Leopoldo

Rede Pública	IDEB Observado		Metas Projetadas					
	2011	2013	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Município								
SAO LEOPOLDO	3.7	3.7	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em abril de 2015

Fonte: Plano Municipal de Educação 2015-2025 de São Leopoldo

Quadro 5 – Meta 7 do PME do Município de Presidente Lucena

		Prefeitura Municipal de Presidente Lucena Estado do Rio Grande do Sul		
		Meta 7: 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 municipais para o Ideb:		
PROJEÇÃO DE METAS NACIONAIS DO MEC				
IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2
PROJEÇÃO DE METAS DO MEC PARA PRESIDENTE LUCENA				
IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Presidente Lucena

Desse modo, organizam os seus sistemas: sua gestão, suas unidades escolares, seus recursos humanos, entre outros. Assim, materiais, equipamentos, acesso à escola, correção de fluxo, formação de professores são apontados como pontos estratégicos a serem executados para alcançar a qualidade na educação e melhorar o IDEB. O regime de colaboração, especialmente nos programas de apoio e/ou transferência de recursos da União, por meio dos quais “há uma forte influência da União na definição de projetos e ações pelos governos locais, ou melhor, um reenquadramento dos governos locais pelo poder central”(WERLE, 2012, p. 157), é apontado como estratégia que corrobora com a qualidade da educação dos municípios. Assim, os municípios veem nos programas federais de incentivo financeiro, direto ou indireto, uma forma de auxiliar na gestão da educação do município, qualificando os espaços escolares, promovendo o acesso à escola e oferecendo uma merenda escolar saudável, o livro didático, entre outros.

Nota-se também que, para atingir a meta do IDEB estipulada pelos municípios, é necessário avaliar tudo e todos. Avaliar o sistema, avaliar as escolas, autoavaliar-se e avaliar continuamente o processo na busca por resultados sempre melhores. Nas palavras de Veiga-Neto (2013a, p.3),

[...] a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade.

Assim, pode-se dizer que a busca pelo alcance das metas do IDEB pelos municípios coloca em funcionamento uma vontade de avaliar e um conjunto de práticas avaliativas das quais, me parece, nada e ninguém escapa. E o monitoramento contínuo pode ser compreendido como um *panóptico*⁴⁵ atualizado e contemporâneo em que não há apenas uma estrutura de vigilância, mas a “incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o levar a termo das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados” (BALL, 2010, p.39).

A avaliação institucional e a autoavaliação das escolas são apontadas por vários PMEs como estratégias para qualificar continuamente a educação, como mostram os excertos.

Promover um sistema de **avaliação institucional em cada unidade de ensino** [...] com o objetivo de orientar a elaboração de um plano estratégico, para a **melhoria contínua da qualidade educacional**, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática

(SA, 8, p.48 - grifos meus)¹.

Implantar processo contínuo de **autoavaliação das escolas da Educação Básica**, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a **melhoria contínua da qualidade educacional** [...]

(LC, 7.1, p. 21 - grifos meus)¹.

No entanto, para conquistar a desejada qualidade da educação, não basta planejar, monitorar e (re)avaliar. É necessário fazer acontecer, agir e atuar, levar ao fim e ao cabo ações de gestão, correção de estrutura e ações pedagógicas, entre outras. Assim, as escolas são o lugar, o *lócus* em que se efetivam as ações. Para tal, deve-se *instrumentalizar a escola*, física e pedagogicamente, que denominei de segunda via na busca pela qualidade da educação.

⁴⁵ Em Vigiar e Punir, Foucault (2004a) traz o Panóptico de Bentham, uma figura arquitetural cujo princípio é ser visto sem ver, isto é, induz os sujeitos a um estado consciente e permanente de visibilidade, e assim, assegura o funcionamento automático do poder.

Adequar a rede física das escolas, conforme legislação vigente, incluindo: **a)** ampliação e construção de escolas; **b)** ampliação de cozinhas e criação de espaços para servir merenda (refeitórios); **c)** espaços para esporte e recreação; **d)** adaptação das escolas para atendimento a alunos com necessidades especiais; **e)** atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; **f)** mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; **g)** telefone, informática e equipamento multimídia para o ensino.

(IV, 44, p.24 – grifos meus)

Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da Educação Básica, criando inclusive mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com **acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.**

(SL, 7.11, p.17 – grifos meus)⁴⁶

Assegurar a atualização e aperfeiçoamento dos projetos político-pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais.

(IV, 45, p.24)

Apoiar e prover técnica e financeiramente a gestão escolar, no âmbito das redes de ensino públicas e sob responsabilidade de suas mantenedoras, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo transparência e participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos

(AR, 7.16, p.26 – grifos meus)⁴⁷

O apoio financeiro, a melhoria e a manutenção da rede física, os materiais didático-pedagógicos, especialmente os tecnológicos, o acesso à rede de internet e a melhoria da gestão educacional são requisitos apontados pelos PMEs para o aumento do IDEB das escolas.

“Na atualidade, *quase tudo* passa a ser uma questão de gestão” (KLAUS, 2011, p.16 – grifos no original). Uma boa gestão dos recursos [financeiros e humanos], do espaço físico, da aprendizagem e da população escolar se inscreve, nos PMEs analisados, como condição de possibilidade para o alcance da qualidade da educação e das metas do IDEB. Estamos diante de uma responsabilização muito grande dos gestores escolares e uma visibilidade e controle crescentes das funções docentes.

Klaus (2011, p. 6), em sua tese, apresenta o desenvolvimento “como uma das condições de possibilidade da emergência da administração educacional ao partir do pressuposto de que a administração coloca em funcionamento um conjunto de práticas que são utilizadas estrategicamente no governo da população porque possibilitam maior planejamento, planificação e modernização”. Afirma que a Teoria do Capital Humano, aliada

⁴⁶ A aquisição de equipamentos e recursos digitais, com acesso a internet, são citados como estratégia nos PMEs de Sapiroanga, Araricá, Presidente Lucena e Lindolfo Collor e Ivoti.

⁴⁷ A estratégia de repasse de recursos às escolas também está presente nos PMEs de Ivoti e São Leopoldo.

a outras mudanças sociais, econômicas e políticas, provoca uma série de descontinuidades nas formas de governo da população nas décadas de 1970, 1980 e, especialmente, 1990, quando vemos a mudança de ênfase da administração educacional para a gestão educacional⁴⁸. Nessa mesma perspectiva, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.194), referem que, enquanto a administração consistia “num conjunto de técnicas seguras, bem desenhadas e embasamento científico”, através das quais poderíamos construir o futuro de acordo com o que almejávamos, “[...]a gestão apresenta-se como uma forma muito aberta, marcadamente interdisciplinar e flexível, mutável e adaptativa” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.187), utilizando metodologias de solução de problemas abertos, às vezes ainda desconhecidos e que tenham capacidade de lidar com instabilidades, características próprias da governamentalidade neoliberal.

Outro requisito para alcançar uma educação de qualidade, apontado pelos PMEs, é a formação continuada dos professores que já estão ativos, já estão em serviço, para prepará-los, capacitá-los e conduzir suas condutas de modo a qualificarem suas aulas e ensinar mais e melhor. *Capacitar os professores* é a terceira via que aponto nas estratégias dos PMEs pela busca da qualidade da educação.

Fomentar o trabalho de **acompanhamento sistêmico do trabalho docente**, a fim de **orientar o planejamento** através de práticas pedagógicas que atendem os diferentes níveis de aprendizagem.

(SA, 15, p.49)

Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a **promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação**, como **condição para a melhoria da qualidade educacional**

(LC, 7.14, p22 – grifos meus)⁴⁹

Promover, estimular e desenvolver a **utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação** formação continuada neste campo, a todos os professores, por meio de ações, garantindo **formação dentro da carga horária do professor**, conforme proposta pedagógica de cada mantenedora

(AR, 7.13, p.26)

Aderir e participar dos **Programas Nacionais** voltados à **formação de professores** e melhoria no ensino e aprendizagem dos estudantes.

(LC, 7.19, p.23 – grifos meus)⁵⁰

⁴⁸ A gestão democrática da escola pública é materializada e ganha força de lei na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O artigo 206 da Constituição apresenta a gestão democrática do ensino público como um princípio como base no qual o ensino será ministrado.

⁴⁹ O atendimento à saúde do professor é estratégia nos PMEs de Ivoti e Araricá.

⁵⁰ A formação continuada de professores também é apontada como estratégia nos PMEs de Sapiranga e Araricá.

A formação continuada, apontada nos PMEs, remete a “um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si” (SARAIVA; VEIGANETO, 2009, p.199), para desenvolver constantemente o seu capital humano. Os professores são instigados e mobilizados a se colocarem em condição de eterno aprendiz, estudando, capacitando-se e qualificando-se constantemente. No interior do processo de qualificação da educação, ou talvez poderíamos dizer, no governamento em cadeia pelo processo de qualificação da educação, o professor é peça-chave. A ele compete o exercício do ensinar. Assim, as escolhas do professor das metodologias que utiliza na preparação para lidar com desafios, a sua interação professor-aluno, seu desejo de ensinar, sua satisfação com a profissão, entre outras, precisam ser constantemente (re)atualizadas, como promessa de sucesso de seus alunos nas avaliações. Assim, “os protagonistas escolares – em particular, o professorado – despontarão, então, como um segmento populacional amplamente visado quanto à exaltação e à incorporação contínuas de missões de cunho governamentalizador” (AQUINO, 2011, p.202). Assim, os professores são investidos de efeitos de poder-saber para que conduzam suas condutas pela busca da melhora do IDEB de sua escola.

A quarta via apontada pelos PMEs na busca da qualidade da educação é *conclamar as famílias e acionar parcerias*. Em outras palavras, não se consegue qualificar a educação sozinho, é preciso a união de todos, envolvidos ou não, no processo escolar.

Articular família e escola, a fim de que os pais estejam cientes de suas responsabilidades na formação integral dos seus filhos e sejam parceiros da escola no que se refere à rotina e práticas escolares, através de palestras, oficinas, atividades culturais, etc., de acordo com a realidade de cada comunidade escolar

(SA, 23, p.50)

Buscar apoio dos órgãos competentes (**Conselho Tutelar e Promotoria Pública**) para garantir a permanência do aluno na escola e acompanhamento do mesmo por um profissional competente

(SA, 5, p.48)

Efetivar **parcerias com a Secretaria de Assistência Social** para o acompanhamento de alunos com problemas de conduta e de ordem social (drogadição, violência doméstica, agressividade, etc.

(SA, 6, p.48)

Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos, ampliando o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

(AR, 7.21, p.2)⁵¹

Fortalecer as parcerias entre os diferentes segmentos do setor público, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias como condição para a melhoria da qualidade educacional.

(PL, 7.16, p.13)⁵²

As famílias estão sendo convocadas nos PME a assumirem a educação [escolarizada] como uma responsabilidade também delas [de todos], através da participação no planejamento e controle da gestão da escola, através do acompanhamento das atividades escolares dos filhos, do engajamento e da responsabilização. Em contrapartida, a escola auxilia, quando necessário, a viabilização e a promoção da articulação com outras áreas, criando uma rede de apoio àquelas famílias mais necessitadas. Assim, vemos a qualidade da educação atrelada à qualidade de vida das famílias. Nessa lógica, aquelas famílias que não tenham condições de assumir suas responsabilidades e compromissos com a educação de seus filhos, deverá ser assistida pelo poder público para que possa ser inserida no grupo dos pais responsáveis.

Klaus (2004, p. 5) estudou de que formas a família e a escola vêm sendo narradas e fabricadas no tempo e no espaço, apontando algumas condições de possibilidade “do surgimento/fabricação da aliança família-escola” e procurou entender algumas relações que foram sendo construídas a partir desse binômio. Observou, entre outras coisas, que “as famílias são convocadas para dividirem responsabilidades com a escola, para serem parceiras nas decisões e para construírem (reforçarem) uma comunidade escolar”(KLAUS, 2004, p.133). As parcerias mencionadas pela autora podem ser da ordem material, de oferta/troca de serviços, de auxílios, entre outros. Acredita-se que “a participação das famílias, da comunidade escolar está associada ao avanço da educação” (KLAUS, 2004, p.133).

Para qualificar a educação e alcançar as metas do IDEB, os PMEs procuram, também, assegurar a permanência dos alunos na escola, ainda que para tal, necessitem do apoio de “órgãos competentes”. Os Conselhos Tutelares e o Ministério Público são acionados pelas escolas para ajudarem a trazer e manter as crianças na escola. Sabe-se que a evasão escolar

⁵¹ A estratégia de mobilização das famílias e o controle social também é apontada nos PMEs de Lindolfo Collor, São Leopoldo e Ivoti.

⁵² A estratégia de firmar parcerias com diferentes segmentos do setor público é apontada também nos PMEs de Araricá e Sapiroanga.

incide diretamente na formulação do IDEB e assim, ao evadir, o aluno é um risco potencial de diminuição da qualidade.

As ações conjuntas com outros setores, como assistência social, saúde, entidades como Conselhos Tutelares, Ministério Público, entre outras, fazem aparecer e operar o que Santaiana (2015) chamou de “dispositivo de intersetorialidade”. A autora estudou o Programa Federal Mais Educação⁵³ e mostrou que algumas práticas intersetoriais da saúde, da assistência social e da cultura, articuladas pelo Programa Mais Educação, investem na potencialidade dos sujeitos, não apenas quanto à aquisição de conhecimentos escolares, mas também no que se refere à aquisição de certas atitudes, como as de prevenção dos riscos para viver mais e melhor. É necessário que o sujeito da Educação Integral contemporânea se reconheça como um sujeito que vive na intersetorialidade, e que seja e queira estar incluído na vida econômica e, primordialmente, necessita estar em constante processo de aprender.

Se, por um lado a escola se articula com outros setores para auxiliá-la, por outro lado essa articulação representa um “alargamento das funções da escola” (LOCKMANN, 2013), isto é, a educação escolarizada é utilizada por outros setores como *locus* privilegiado de efetivação de políticas. Esta é a tese de Lockmann (2013, p. 7) que defende que as políticas sociais,

ao utilizarem a educação escolarizada como locus privilegiado de efetivação, produzem uma redefinição das funções da escola pública em uma sociedade da aprendizagem, alargando consideravelmente suas funções que enfatizam fortemente o governo das condutas, de modo a produzir um deslocamento no que se entende por conhecimentos escolares. Tais conhecimentos passam a se ligar, inexoravelmente, a conteúdos psicológicos, expressando formas contemporâneas de condução das condutas, as quais apresentam uma centralidade na condução de cada um por si mesmo.

Um exemplo da condução das condutas das famílias é o caso do Bolsa-família, instituído pela Assistência Social e tem na escola uma das formas de controle, uma vez que, para manter o benefício, a família precisa mandar o filho para a escola. Essa, por sua vez, é responsável pela informação da [não] assiduidade e a comunicação aos órgãos competentes que, se necessário, atuarão legalmente para garantir a permanência do aluno na escola. No entanto, não basta manter o aluno na escola. É necessário que ele aprenda. Para tal, além de propiciar acesso aos bens culturais, esportivos, as equipes, os gestores e os professores serão

⁵³Santaiana (2015) em sua Tese “Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo da intersetorialidade” discute o Programa Mais Educação implantado pelo Ministério da Educação em 2007. Em 2016, surge o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, apresentado como uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

instrumentalizados para ensinar e acompanhar o desempenho dos estudantes sistematicamente, pois é desejado que o maior número possível de alunos esteja no nível de aprendizagem adequado. No caso de não aprendizagem, a escola é responsável por organizar espaços e desenvolver projetos educacionais, nas aulas e no turno oposto, para melhoria da aprendizagem dos alunos, ou ainda, garantir laboratórios de aprendizagem para alunos com dificuldades.

Ensinar os alunos é a quinta via que destaco dos PMEs para qualificar a educação.

Assegurar, em regime de colaboração entre Município e Estado, por meio da **realização de cursos, palestras, programas, formação, promoção de feiras de educação**, a universalização do acesso ao conhecimento científico nas redes de ensino, para **a melhoria do desempenho dos estudantes**.

(SL, 7.4, p.17)

Ampliar e desenvolver programas e aprofundar **ações de atendimento aos estudantes** em todas as etapas da educação básica, com programas suplementares de **material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde**, por meio de ações articuladas entre os sistemas de ensino e órgãos afins.

(AR, 7.14, p.26)⁵⁴

Articular, em regime de colaboração, políticas de **inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua**. [...].

(SL, 7.14, p.18)⁵⁵

Garantir que todas as escolas tenham **professores recuperadores** em laboratórios de aprendizagem, **para alunos com dificuldade de aprendizagem** nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

(SA, 5, p.48)

Solicitar ao Conselho Municipal de Educação a regulamentação do **número máximo de alunos por turma**

(SA, 14, p.49)

Incentivar **práticas pedagógicas inovadoras** que garantam a **melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem**, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos

(PL, 7.8, p.12)

Todos devem aprender, seja nas aulas convencionais, seja nas aulas de reforço. Seja por ter um número “adequado” de alunos na sala de aula, seja por meio de palestras, ou ainda, por disponibilidade de materiais adequados, de alimentação, de transporte, etc. Tudo deve corroborar com a aprendizagem. Na contemporaneidade, aprender está associado à produção e

⁵⁴ Os PMEs de Ivoti e Lindolfo Collor também contemplam esta temática.

⁵⁵ O PME de Araricá também contempla esta temática

à acumulação de Capital Humano. Na teoria do Capital Humano, “o homem é construído como capital de si mesmo, como seu próprio recurso” (FONSECA, 2008, p.160), Desse modo, é conduzido a pensar, a querer, a portar-se para, a envolver-se e a investir em si, qualificando-se o tempo todo. Na lógica neoliberal, o “homem passou a ser compreendido e determinado como *homo economicus*, isto é, como agente econômico que responde aos estímulos de concorrência do mercado.” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p.121). A economia é trazida para dentro da educação e faz aparecer, nas políticas educacionais, termos como produção, eficácia, eficiência, excelência, entre outros, e “aprendemos que podemos ser mais do que fomos” (BALL, 2010, p.45). Assim, estamos em constante concorrência, o que traz à cena a performatividade. “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, atrito e mudança” (BALL, 2010, p.38).

Hattge (2014) analisa como, no cenário educacional brasileiro, na atualidade, percebe-se a centralidade da performatividade. Em seu estudo faz uma análise do movimento “Todos pela Educação⁵⁶”. Procura compreender que qualidade da educação é a defendida pelo movimento e como a área da educação passa a assumir determinados discursos de qualidade. Refere que

Agora, no início do século XXI, percebo a emergência de uma nova forma de se compreender a aprendizagem, totalmente alinhada aos preceitos de uma sociedade neoliberal, pautada pela performatividade, pela busca de um desempenho que garanta uma colocação invejável nos rankings educacionais, sejam eles instituídos no interior da escola, no município, sejam eles mais audaciosos em procurar demonstrar o nível de aprendizagem dos estudantes de todo um estado ou um país. (HATTGE, 2014, p.120).

A performatividade, que marca os processos de aprendizagem dos alunos e das avaliações sistemáticas, é entendida como o bom desempenho e não está desvinculada das questões econômicas. Parece que a aprendizagem não se vincula, necessariamente ao ensino e, sim, às metas e, por isso, ela é transformada em desempenho. Assim, as escolas precisam produzir sujeitos que apresentem um bom desempenho, que sejam eficientes, pró-ativos, flexíveis e competentes. Portanto, entram em cena novos elementos de governamentalidade, que dividem o privilégio da produção de subjetividades construídas no espaço [confinamento]

⁵⁶ O movimento Todos Pela Educação foi fundado em 2006 com a “missão de engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”. Congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

da escola com um espaço aberto, e agregam, ao tempo de ação sobre os sujeitos na escola, uma atemporalidade. As subjetividades são construídas, além dos dispositivos disciplinares, da (auto)regulação, pelos [atuais] dispositivos capazes de atingir os cérebros a distância, seja pela maquinaria numérico-estatística, seja pela mídia ou pelos dois associados.

Retomo a questão de que todas as vias utilizadas pelos PMES, que foram destacadas até aqui, *estabelecer uma meta municipal, organizar e avaliar o sistema; instrumentalizar a escola; preparar o professor; conclamar os pais e acionar parcerias; ensinar os alunos*, e as respectivas estratégias, decorrem de uma única meta dos PMEs: *a meta 7 - meta que estabelece a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as metas do IDEB*. Parece-me que, se por um lado, o conceito de qualidade adotado pelo Ministério da Educação utiliza dois indicadores [rendimento e desempenho] através do IDEB, os municípios, através de seus PMEs, alargam o conceito de qualidade e trazem para dentro dele inúmeros aspectos relacionados à educação, como estrutura, gestão, formação de professores, apoio das famílias e da comunidade, apoio dos órgãos públicos, educação para a paz, inclusão, transporte, merenda, etc., ou seja, fatos e ações fortemente ligadas ao ensino. Uma das leituras que podemos fazer dos PMES é que os municípios querem dizer que o rendimento e o desempenho dos alunos na escola não são fatos isolados, dissociados de um contexto e, portanto, são insuficientes para avaliar a qualidade da educação. Desse modo, os municípios trazem o contexto para dentro do IDEB através dos PMEs, alargando o conceito de qualidade da educação, trazendo mais, e outros aspectos da educação, para dentro dele, além de demonstrarem o entendimento de que a educação é um trabalho coletivo e interativo, em que complementaridades se estabelecem e se reforçam em torno de um objetivo comum. Nesse entendimento, a qualidade da educação não se restringe aos números.

A aprendizagem garante o bom fluxo escolar, e a assiduidade garante a não-evasão. Assim, se a escola conseguir que o aluno venha, permaneça e tenha um bom rendimento, os dois aspectos que integram a formulação do IDEB estão seguros e, portanto, a escola e o município terão um índice maior. Desse modo, o governmentamento em cadeia atinge o seu objetivo, que é a produção de uma boa qualidade da educação.

3 QUANTIFICAR PARA GOVERNAR: A ESTATÍSTICA COMO MATRIZ DE INTELIGIBILIDADE PARA A QUANTIFICAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis [...] Em segundo lugar, governar a população exige conhecimento de um tipo diferente. Para se fazer cálculos sobre uma população é necessário enfatizar certos traços daquela população (ROSE, 1999, p. 36).

Foucault (2007) nos mostra, em seus estudos, que para que a governamentalidade possa funcionar, a produção do conhecimento estatístico é fundamental. É o conhecimento estatístico que permitirá construir um conjunto de saberes sobre os diferentes âmbitos da vida do sujeito coletivo, a população, para, posteriormente, criar técnicas e procedimentos para intervir, de forma adequada, regulando e gerenciando os riscos a que a população está submetida. A *inteligibilidade* sobre a população produzida pela Estatística permitirá tornar os seus traços observáveis, dizíveis e calculáveis e, a partir daí, estabelecer biopolíticas educacionais que têm o objetivo de otimizar a vida, isto é, fazer viver.

Nesta seção, apresento como, a partir do saber da Estatística, foi possível quantificar a qualidade. O IDEB, assim, foi construído por uma maquinaria numérico-estatística que, através de uma fórmula, tornou possível a quantificação da qualidade da educação.

Trago a Estatística na sua dimensão sócio-política, isto é, o tipo de relação que se estabeleceu entre as estatísticas e os Estados. Não se trata de fazer um estudo detalhado da história das estatísticas, e sim apontar alguns traços pontuais que marcam singularidades e conexões da relação da Estatística com os Estados desde tempos remotos, quando ainda não havia a ciência Estatística, mas havia a produção numérica sobre fatos da população, até a atualidade.

Antes, porém, é importante lembrar a distinção entre alguns termos que serão utilizados no texto. Como nos apresenta Besson, os termos “*a* estatística e *as* estatísticas” (BESSON, 1995, p.17 – grifos do autor) são distintos. O primeiro, *a estatística*, “é um conjunto de técnicas matemáticas de tratamento dos dados numéricos” (BESSON, 1995, p.17), conferindo-lhe, assim, o status de ciência e possui duas vertentes: a descritiva (descreve o passado e o presente) e a inferencial ou indutiva (infere sobre o futuro, produzindo estimativas e probabilidades). Neste trabalho, para se referir a essa ciência será utilizado o

termo *Estatística*. O segundo, *as estatísticas* “são resultados da observação [...] aparecem, assim, como uma medida dos diferentes aspectos da realidade” (BESSON, 1995, p.18). O autor salienta que *as estatísticas* (dados, taxa, índices, etc.) são resultados obtidos, tratados e transformados pela *Estatística* e, como um produto, “não refletem a realidade, refletem o olhar da sociedade sobre si mesma” (BESSON, 1995, p.19).

A expressão estatística vem do alemão *Statistik* e foi fixada pelo professor *Gottfried Achenwall* (1719-1772), na cidade de Göttingen, em 1749. No entanto, não se pode dizer que as estatísticas nasceram no século XVII⁵⁷. “Era, a essa época, conhecida como a *ciência do estado* ou como a *ciência que se referia ao Estado*” (SENRA, 1998, p.10).

Segundo Desrosières (1996), as estatísticas modernas emergiram de pelo menos duas grandes tradições e se desenvolveram entre os séculos XVII e XVIII: uma da Alemanha, essencialmente descritiva, taxonômica e preocupada em prover o governo com informações para administrar seu Estado; e outra, da Inglaterra, conhecida como *aritmética política*. A tradição alemã apresentava ao príncipe um quadro com uma nomenclatura dotada de uma lógica aristotélica com as informações sobre o Estado para seu governo. Ao inventariar os recursos e as forças de um Estado, descrevendo seu território e sua população, esses quadros apresentavam-se como espelho ao Príncipe, pois designavam uma descrição formal dos Estados em todos os seus aspectos (costumes, instituições, clima, geografia, população, etc.), compondo referências para amparar a ação do Príncipe que, nessa época, era a própria encarnação do Estado. Na tradição britânica, os estatísticos não eram teóricos universitários, e sim pessoas de origens e formações diversas que “[...] forjam saberes práticos dentro de suas atividades e que as propõem ao governo, procurando convencê-los de que, para realizar seus desígnios, eles devem recorrer a ele” (DESROSIÈRES, 1996, p. 30). Assim, as estatísticas “se revelaram indispensáveis à fundamentação da dominação do Estado” (CAMARGO, 2009, p. 909).

Aplicando operações aritméticas na utilização de registros administrativos, especialmente os registros civis, o médico inglês William Petty (1623–1687) desenvolveu um

⁵⁷Entre os vários exemplos que poderiam ser citados sobre a presença de levantamentos anteriores, vimos o contexto do nascimento de Jesus Cristo, no qual encontramos referência ao recenseamento dos judeus, ordenado pelo Imperador Augusto. Segundo o evangelho de São Lucas: “Naqueles dias, apareceu um edito de César Augusto, ordenando o recenseamento de todo o mundo habitado. Esse recenseamento foi o primeiro enquanto Quirino era governador da Síria. E todos iam se alistar, cada um na própria cidade. Também José subiu da cidade de Nazaré, na Galiléia, para a Judéia, cidade de Davi, chamada Belém, por ser da casa e da família de Davi, para se inscrever com Maria, sua mulher, que estava grávida.”

método de cálculo ao qual chama de *aritmética política*⁵⁸ e fundou o cálculo das estatísticas que algumas décadas mais tarde foi cunhado por Achenwall. O papel do Estado na tradição britânica era relativamente pequeno comparado a outros grupos sociais e instituições. As estatísticas não estavam necessariamente ligadas aos números, pois, além de não estarem sistematicamente disponíveis, não eram consideradas essenciais a uma boa explanação. Ainda que frágeis, independente de como fossem produzidas, as estatísticas eram consideradas segredos de Estado, sendo tidas como sigilosas, mesmo que revelassem suas potencialidades, pois também mostravam suas limitações e fragilidades perante seus inimigos e rivais.

No começo era a lista, símbolo das atividades do estado, e encontrada nos mais antigos vestígios escritos, chineses, sumérios ou egípcios. O estado (com e minúsculo) é a ferramenta básica do Estado (com E maiúsculo). A estatística antiga é uma contagem feita por meio dessas listas. Os registros paroquiais, antepassados do registro civil, são listas de batizados, casamentos e óbitos, que editos reais do século XVI tornaram obrigatórias. Já no século XVII, os “aritméticos políticos” ingleses Graunt e Petty contam os casos registrados, transformam essas listas em números e agregados úteis para o Príncipe e para os comerciantes espertos. A atividade administrativa do registro de acontecimentos singulares foi prolongada por, ou desviada para a produção de uma informação, um número que resumia uma lista. Nascia a Estatística (DESROSIÈRES, 1996, p. 6).

Foram os ingleses os primeiros a recorrer à matemática como método indireto para estimar o crescimento da população, com base nas regularidades observadas nos fatos da vida e do dia-a-dia. Salsburg (2009, p.16) afirma que “como os modelos estatísticos da realidade são matemáticos, só podem ser totalmente compreendidos em termos de fórmulas e símbolos matemáticos” e nos apresenta, em seu livro *Uma senhora toma chá...: como a estatística revolucionou a ciência do século XX*, exemplos de observações, experimentos, construções e aplicações de modelos matemáticos⁵⁹ e estatísticos ao longo da história, para as mais diversas áreas da ciência⁶⁰. Com tais exemplos procura “descrever a revolução estatística na ciência do século XX” (SALSBURG, 2009, p.16) e suas principais personalidades⁶¹. Dentre essas personalidades está Karl Pearson e Jersey Neymann. Pearson usou a matemática para investigar muitas áreas do pensamento humano e sua ideia de que “as observáveis não são

⁵⁸ Segundo Senra (2005, p. 99), o método criado por William Petty mais valorizava os fins do que os meios, portanto, um método frágil, “um método aritmético, com contagens e constagens sendo feitas, mas sob olhar político, pleno de escolhas, escolhas possíveis de contestação e contradição [...]” Os métodos surgiram no contexto e no interior das instituições estatísticas, emergentes no século XIX e amadurecidas no século XX.

⁵⁹Salsburg (2009, p.21) define modelo matemático como “conjunto de equações nas quais alguns símbolos substituem os números que serão coletados como dados dos experimentos, e outros símbolos substituem os resultados gerais do experimento”.

⁶⁰ Dentre os experimentos citados, destaco índice de fertilidade de plantas, dados pluviométricos, produção de grãos, altura média dos homens e mulheres, impressões digitais, concentração de células em leveduras, etc.

⁶¹ Karl Pearson (1857–1936) foi o fundador do Departamento de Estatística Aplicada da Universidade de Londres e um dos fundadores da revista *Biometrika*. Weldon (1860-1906), Ronald Fisher (1890–1962), Jerzy Neymann (1894–1981), Francis Galton (1822–1911), entre outros.

coisas da ciência, mas sim as funções da distribuição matemática que descrevem as probabilidades associadas com as observações” (SALSBURG, 2009, p.35- grifos no original). Hoje esses modelos são utilizados na medicina⁶² e na mecânica quântica, entre outros. Neymann formalizou “os métodos de estratificação que permitiram se estabelecer definitivamente a técnica das pesquisas por sondagem” (DESROSIÈRES, 1995, p.172). Ambos os fatos contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da estatística inferencial.

O domínio do cálculo a partir das informações, passando pelos quadros, tabelas e gráficos, aos poucos, permite que se passe “da aritmética para a matemática” (SENRA, 2005, p.106), produzindo sínteses cada vez mais refinadas, dentre as quais, as amostras. As amostras são representações que permitem a apreensão de informações sobre a população total demandando tempo e esforços reduzidos.

As técnicas de amostragem “consistem em observar não mais a população total, mas somente uma parte desta (amostra). Estuda-se essa população restrita e estende-se à população total os resultados observados na amostra” (BESSON, 1995, p.29), a partir do que se pode dizer que a amostra permite a “representação do mundo ausente e distante [...] que o faz conhecido, nomeando-o e permitindo que se o pense e dele se fale; imagem do mundo” (SENRA, 2005, p. 108).

Com as estatísticas é possível observar recorrências, perceber fatores que aparecem associados e agir por antecipação, administrando “a *contenção do acaso* por meio das teorias de probabilidade” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.118 –grifos do autor). Para governar um Estado é necessário conhecer suas potências, suas regularidades, suas falhas e aquilo que pode vir a se tornar um risco. A Estatística é a ciência que permite ao Governo realizar um planejamento preventivo do risco, agindo por antecipação, com intervenções imediatas e futuras na vida das pessoas tanto na individualidade, quanto no coletivo e, desse modo, realizar um governmento mais eficaz.

Para Salsburg(2009, p 15), “probabilidade é uma palavra atual para um conceito muito antigo”, uma sensação de alguém a respeito daquilo que pode-se esperar. Durante os séculos XVII e XVIII, alguns matemáticos trabalharam para estabelecer uma teoria matemática da probabilidade, entre eles, Jacques Bernoulli (1654–1705) e Abraham de Moivre (1667–1754), que instituíram teoremas chamados “leis dos grandes números” (SALSBURG, 2009, p. 15), e até o final do século XIX ainda não possuíam uma fundamentação teórica consistente, o que aconteceu no século XX.

⁶² Investigações médicas usam modelos matemáticos de distribuição para determinar possíveis efeitos de tratamentos sobre a sobrevivência a longo prazo. (SALSBURG, 2009, p.35).

Pode-se dizer que a concepção moderna das estatísticas guarda estreita relação com a emergência do Estado Moderno, pois é na racionalização das práticas de governo que as estatísticas encontram abrigo. Foucault (2003) ressalta que a “arte de governar”, do modo como se configurou no final do século XVI e início do século XVII, aos poucos foi se constituindo numa nova forma de olhar para o Estado, não mais se pautando apenas no costume e na tradição, e sim em torno de uma racionalidade estatal, pautada na ideia de que o Estado devesse ser conduzido segundo leis racionais e baseado em informações. O propósito de tal arte de governar, não é o de reforçar o poder que um príncipe pode exercer sobre seu domínio, e sim reforçar o próprio Estado, aumentando sua potência em um quadro extensivo e competitivo. É a partir desse novo olhar sobre o governo que as estatísticas ganham significado e contornos políticos. Segundo Foucault (2003, p. 376),

A razão de Estado, no sentido de um governo racional capaz de aumentar a potência do Estado de acordo com ele próprio, passa pela constituição prévia de um certo tipo de saber. O governo só é possível se a força do Estado é conhecida; assim ela pode ser mantida. A capacidade do Estado e os meios de aumentá-la devem ser também conhecidos, tal como a força e a capacidade dos outros Estados. O Estado governado deve, de fato, resistir contra os outros. O governo não poderia, portanto, limitar-se à única aplicação dos princípios gerais de razão, de sabedoria e de prudência. Um saber é necessário: um saber concreto, preciso e medido reportando-se à potência do Estado. A arte de governar, característica da razão de Estado, está intimamente ligada ao desenvolvimento do que se chamou estatística ou aritmética política – quer dizer, ao conhecimento das forças respectivas dos diferentes Estados. Um tal conhecimento era indispensável ao bom governo.

Os saberes estatísticos utilizados durante os séculos XVI e XVII já se constituíam em instrumentos de administração, ou seja, em técnicas de Estado, ao que Senra (1998) denomina “a invenção política das estatísticas”. Contudo, não estavam ligadas, àquela época, às preocupações de ordem científica, como a economia e a demografia, nem a uma visão mais abrangente de governo do Estado. A partir de metade do século XVIII, com a emergência da noção de população, a Estatística adquire importância estratégica como saber para governar, pois permite conhecer a população, suas características, suas particularidades e suas regularidades, através da observação, registros e cálculos, que adquirem o status de formulação de verdades sobre essa população.

Foucault (1998) nos esclarece que o termo “população” não é novo, pois há muito tempo era conhecido e utilizado, porém com significados diferentes daqueles que aparecem no final do século XVIII. Até o século XVII, a noção de população aparecia seguindo uma modalidade negativa, remetendo ao movimento pelo qual se repovoava um território que havia se tornado despovoado devido a desastres naturais, epidemias ou guerras. No final do século XVII, surgiu um valor positivo da noção de população, na medida em que ela apareceu

como o princípio da riqueza e da força produtiva de um determinado Estado, pois era aquilo que fornecia ao Estado os braços para as atividades produtivas. No século XVIII, ganhou um novo sentido, deixando de significar uma coleção de sujeitos de direito ou uma coleção de vontades que devem obedecer à vontade de um soberano por intermédio de leis e regulamentos, para ser “[...] o objeto técnico-político de uma gestão ou de um governo.” (FOUCAULT, 1998, p. 289).

A população, e não mais o território, torna-se o centro das preocupações de governo. Assim, para Foucault (1998, p. 285):

[...] as estatísticas vão revelar pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: números de mortos, de doentes, regularidades de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias, e que são irreduzíveis aos de família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos específicos.

As preocupações com a segurança, com os controles sociais, com a atenção da espécie humana, sua valorização e a distribuição de suas forças que Foucault chamou de biopolítica, necessitam de um saber para sua programação e gestão, para definir o campo de intervenção de seu poder, e a Estatística se configura nesse saber. Para isolar certos traços da população, numerá-los, quantificá-los e estudá-los, a estatística é um saber importante e necessário, ao ser considerada “[...] o saber do Estado sobre o Estado” (FOUCAULT, 2007, p. 362). De posse do conhecimento estatístico, de seus dados, o Estado tem, na população, seu campo de intervenção, exigindo um elaborado planejamento administrativo para um bom governo. A partir do isolamento de certos traços da população e, ao se torná-los conhecidos pela Estatística, é possível pensar em estratégias e ações para intervir nas zonas consideradas de risco. Em outras palavras, é o saber estatístico que, ao tornar a população conhecida e, a partir daí, permitir e reconhecer suas necessidades, possibilita o processo de governamentalização do Estado. Nesse sentido, podemos compreender a Estatística como “[...] uma tecnologia de governo que objetiva conduzir as condutas individuais e o coletivo da vida por meio do gerenciamento/administração da população.” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.9).

A educação é um processo coletivo gerido pelo Estado. Esse processo pode ser entendido como uma biopolítica na medida em que pretende qualificar e otimizar a vida, aparelhar a todos e a cada um, com conhecimentos acerca de si [cuidar de si], do seu entorno [cuidar do seu entorno], do trabalho [gerar riqueza], do mundo [cuidar do planeta] e da sua vida [viver mais]. Dessa forma, a educação mobiliza a potência da individuação de cada um a

favor do coletivo, associada a tudo aquilo que é considerado decisivo e bom não só para o sucesso individual, em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade. Para verificar se a educação oferecida nas escolas brasileiras é de qualidade, o INEP produziu o IDEB, que gera um índice para cada escola, município, estado e para o Brasil. É um índice elaborado a partir de estudos e cálculos estatísticos, com a função de medir a qualidade da educação.

O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. (INEP, 2015)⁶³

Ao medir, o IDEB, além de nos dizer e supostamente nos revelar algo sobre a educação brasileira, ele localiza, posiciona, enquadra, compara, e conduz a política pública educacional, funcionando como um dizer verdadeiro sobre a realidade de cada escola. Popkewitz e Lindblad (2001, p.120) alertam-nos que “por meio de comparações educacionais numéricas constroem-se também ideias e fracassos educacionais. Mais é mais e menos é menos. E essas fabricações têm uma importância vital nos discursos políticos sobre a educação e na identificação de crises educacionais”. Desse modo, o IDEB pode ser utilizado e compreendido na sua positividade pela população escolar e autoridades, mas, dependendo de sua utilização, também pode gerar conflitos e desconfortos nas comunidades escolares.

3.1 Estatística e Contemporaneidade: a legitimidade numérica e a regulação da população pelo IDEB

Vivemos no mundo de cifras. A pesquisa do valor das coisas é a de seu quantum: a avaliação se reduz à pesagem. Da dona de casa que soma suas despesas ao Estado que faz o recenseamento da população; da inflação ao desemprego; da popularidade do presidente ao medo da Alemanha, ou à situação no Oriente Médio... nada mais são que medidores, grandes ou pequenos, simples ou complexos” (BESSON, 1995, p.25).

A informação estatística, como vimos, torna-se, ao longo da história, um elemento importante e necessário ao conhecimento e à administração do Estado. A partir do século XIX, por serem produzidas a partir de procedimentos científicos, as estatísticas têm grande

⁶³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 15 out. 2016.

aceitação entre as elites intelectuais, e sua importância assenta-se na crença de que essas apresentariam uma “descrição neutra e objetiva da realidade, assegurada pela universalidade dos números e capaz de indicar com imparcialidade as políticas adequadas.” (GIL, 2007, p.22). Na Contemporaneidade, esse conhecimento pode ser considerado, também, uma maquinaria, que se coloca em funcionamento para tornar possível o governo, que é investida sobre todos e cada um, uma vez que, diariamente somos submetidos a inúmeras informações, dados, índices, taxas, etc., diante dos quais nos posicionamos e fazemos escolhas em nossa vida. Números dos quais parece-me que ninguém escapa pois, “a aritmética tornou-se o modo geral do pensamento. A humanidade se parece com um computador gigante que produz dados, trata-os em diferentes níveis, serve-se deles para tomar decisões, cujos efeitos modificam os dados” (BESSON, 1995, p.25). De um modo ou de outro, somos capturados, uma vez que esses números dizem respeito às nossas vidas, seja pelas finanças, pela saúde, pela longevidade, pela educação, etc. Essas informações estatísticas requerem que nos reconheçamos como sujeitos pertencentes a uma população com determinadas características, regularidades e ações a serem produzidas e mobilizadas, isto é, ao olharmos para os dados estatísticos é necessário que sejamos capazes de posicionar-nos em relação a eles.

Senra (2005) afirma que a informação sempre foi importante, promovendo, em diferentes tempos e espaços, expressivas aberturas de mundo e que, no terceiro milênio, sobretudo, com a globalização, sua importância se apresenta ainda mais importante e potente, pois tem a capacidade de promover uma renovação organizacional, tanto no espaço global como no espaço local. Assim, o autor defende que as informações estatísticas se oferecem como “âncora social” e, quando bem conhecidas, as informações devem ser um “bem público” da maior relevância. Essa ideia parece reforçada pelo discurso do ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, acerca da importância do preenchimento das informações na coleta do Censo Escolar⁶⁴, que é um instrumento que permite ao ministério ter acesso às informações sobre todo o Sistema Nacional de Educação.

Os usuários das estatísticas apoiam-se nelas para definirem construções mais amplas, tanto para gerirem o mundo social, tomarem decisões, repartirem os recursos e ajustarem-nos aos fins, como para argumentarem num quadro de um debate. Em todos esses casos, a “estatística é uma referência supostamente segura, e é esta legitimidade que lhe dá força”(DESROSIÈRES, 1995, p.169). Assim, vemos configurar-se um “efeito do saber-poder

⁶⁴ O Censo Escolar será abordado com mais profundidade na próxima sessão.

das estatísticas” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 145), cujo discurso produz “um sedutor efeito como se contra eles não se tivesse argumentos” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.145). Os cálculos estatísticos ajudam gestores e cidadãos a tomarem decisões, a fazerem escolhas e intervenções que parecem inquestionáveis. Carvalho (2001) nos alerta para o fato de que “as estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomadas como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio” (CARVALHO, 2001, p. 233).

Jean-Louis Besson (1995, p. 29) chama atenção ao fato de que a legitimidade da estatística foi conquistada por uma imagem de rigor e infalibilidade, que se busca manter a todo custo, deixando fora do debate o fato de que “toda estatística é afetada por um certo grau de inexatidão”. Assim, há um esforço no sentido de mostrar que os índices e as cifras são apenas sinais indicadores da realidade social, traços produzidos por determinadas ações que foram observadas, codificadas e contadas. A aproximação desse indicador pode ser maior ou menor, “dependendo do grau de ligação com o objeto que se deseja conhecer” (CARVALHO, 2001, p.234).

A geração de dados estatísticos oferece subsídios que possibilitam conhecer, mensurar, comparar e adquirir conhecimentos e novos métodos de operacionalização do governo. Assim, quanto mais exatas forem as estatísticas, maior poderá ser a exatidão nas intervenções.

A fortuna das estatísticas, muito além da quantificação, vem de que elas seguem um princípio de ordem, que são uma máquina para produzir (ou para simular) a ordem. Não esqueçam que o conhecimento estatístico tem suas raízes no racionalismo do século XIX [...] Os conceitos pelos quais os homens apreendem o mundo aparecem como propriedades da realidade, ou pelo menos aproximações que, com o progresso ajudando, se tornam mais e mais exatas (BESSON, 1995, p.64).

A Estatística é uma ciência que serve às demais ciências. Seus levantamentos, métodos e estudos produzem saberes importantes para a gerência da vida pela saúde, pela longevidade, pelo controle da pobreza, pelo cuidado da natureza, com as águas, com a produtividade do solo, com as técnicas de produção industrial, etc. Para que esse gerenciamento se torne produtivo, é necessário que opere sobre todos e cada um. Pode-se pensar, então, na educação escolarizada como uma ação que opera através de um conjunto de práticas às quais os alunos são sujeitados e que potencializam a possibilidade do bem-estar de cada um e da coletividade. Nesse sentido, todos devem ser educados [escolarizados], e é necessário o controle para que essa educação seja de qualidade. Essa é uma das funções do

IDEB [a principal, segundo o Ministério da Educação], medir a qualidade. No entanto, a sua utilização não se limita a essa medida.

Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. (Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, INEP, p.2).

Monitorar, observar, acompanhar, cuidar para detectar falhas, identificar zonas de risco e de baixa performance são características de uma governamentalidade neoliberal. Estamos vivendo em uma sociedade de controle. Não estamos falando do controle panóptico, característico da sociedade disciplinar, representado por uma arquitetura específica, que permitia o *dispositif* disciplinar. A disciplina tornou-se virtual. “A passagem para a sociedade de controle não significa, de forma alguma, o fim da disciplina [...] o exercício imanente da disciplina é estendido ainda mais genericamente na sociedade de controle” (HARDT; NEGRI, 2001, p. 352). Nas sociedades de controle, as subjetividades são constantemente fabricadas. Assim, o poder que antes atuava sobre os corpos, agora atua sobre as mentes na produção imanente de uma subjetividade híbrida e modulada. Os sujeitos são interpelados e subjetivados por discursos que circulam em nossa sociedade. O discurso da qualidade da educação é um desses discursos, e é permeado pelas produções de uma maquinaria numérico-estatística. Números, gráficos, tabelas, índices, taxas, etc. são constantemente fabricados e divulgados, posicionando alunos, classificando escolas, revelando potencialidades e dificuldades a serem superadas no meio educacional. Desse modo “as estatísticas ajudam a tornar pensável e conhecido o mundo distante, ajudando a governá-lo. Governa-se, e governar é controlar, administrar, influenciar, monitorar, fiscalizar, dirigir, regular; vigia-se, ordena-se, disciplina-se, enfim, norteam-se as condutas dos homens” (SENRA, 2005, p. 58). O governo brasileiro retira os dados para suas ações de governo do Censo Escolar, que apresento na próxima seção.

3.2 Censo Escolar: dos saberes sobre o indivíduo à composição do universo educacional – contagens necessárias para a formulação do IDEB

Aí residem a força e a fraqueza do desempenho estatístico, na objetivação, na superação das particularidades individuais para se atingir a massa. (BESSON, 1995, p.32)

Como já foi apresentado na sessão anterior, o recenseamento é uma prática antiga e está sempre a serviço do contexto social e histórico da sua época. Na época dos grandes Impérios, os censos serviam para fins de vigilância, alistamento militar e avaliação de impostos. Buscava-se saber a quantidade de homens disponíveis para a proteção e manutenção do território (para a guerra) e de sua riqueza, para fins de tributação. O censo era um instrumento de poder estatal e controle social, uma vez que o censor era também encarregado pelo controle do comportamento.

Se na Idade Média, o censo revelava o espelho do Príncipe, na atualidade pode ser considerado o espelho de todos e de cada um, ao permitir que nos reconheçamos como sujeitos pertencentes a uma população com determinadas ações a serem produzidas e mobilizadas; isto é, ao olharmos para os dados estatísticos, precisamos ser capazes de nos posicionar em relação a eles.

Conhecer a realidade educacional brasileira é uma preocupação de autoridades desde os tempos do Império. Naquele tempo eram coletadas as *estatísticas da instrução* (DGE–Diretoria Geral de Estatística–871) que eram construídos por dados coletados nas províncias através do preenchimento de modelos a elas enviados. Esses levantamentos eram lentos, inexatos e até omissos, por parte das fontes, segundo estudos de Gil (2009). Atualmente, além dos dados apurados pelo Censo do IBGE⁶⁵, há o Censo Escolar - levantamento realizado por meio eletrônico que permite o acompanhamento de diversas informações sobre a educação brasileira, tanto de *natureza qualitativa como quantitativa*.

O Censo Escolar da Educação Básica consiste em um levantamento de dados estatístico-educacionais no âmbito nacional e é realizado todos os anos, sob a coordenação do INEP. É realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, com a participação das escolas públicas e privadas do país. Como principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, abrange suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

⁶⁵ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, responsável pelos Censos demográficos e pela elaboração de estatísticas oficiais.

Os dados coletados referem-se aos estabelecimentos, às matrículas, às funções docentes e ao movimento e rendimento escolar. A partir das informações aferidas pelo Censo Escolar, o Ministério da Educação traça um panorama nacional da Educação Básica, que serve de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, inclusive os de transferência de recursos públicos, como: merenda e transporte escolar, livros didáticos, bibliotecas, Dinheiro Direto na Escola (DDE) e Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, os dados sobre o rendimento escolar (aprovação e reprovação) e do movimento escolar (abandono) são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Ao realizar o Censo Escolar da Educação Básica, o Ministério da Educação produz dados sobre a educação brasileira. A base desses dados serve para estabelecer políticas educacionais de cunho pedagógico, administrativo e financeiro a nível micro, que incide sobre o aluno – por exemplo, o transporte e a merenda escolar⁶⁶, e a nível macro, que incide sobre a educação nacional – por exemplo, a Prova Brasil. Para essa coleta de dados, são convocados os diretores de escola e alertados para o fato da fidedignidade dos dados.

A credibilidade do Censo Escolar depende da participação de cada diretor ou diretora de escola no preenchimento cuidadoso do questionário. **As informações corretas são fundamentais para o repasse de recursos** do governo federal de forma mais justa e equânime, resultando, enfim, na **melhoria das condições de funcionamento das escolas e, conseqüentemente, na oferta de um ensino de melhor qualidade para todos.**

(GENRO, 2005 – grifos meus)

Os dados numéricos, as estatísticas produzidas a partir do Censo Escolar, funcionam como uma máquina: daí, a maquinaria. Eles são “levantados” na fonte (escola) e são digitados no sistema do INEP. A partir daí, são “processados” e categorizados: número de matrículas, número de alunos do sexo feminino, número de aprovados, número de evadidos, etc. Essas categorias serão utilizadas para cálculos de taxas, indicadores e índices, como o IDEB, e servem para a análise, estudo e intervenção do Ministério da Educação e para subjetivar os sujeitos.

Para a implantação de ações em educação no Brasil, nos últimos anos, fez-se necessário conhecer a realidade educacional, quantificá-la e torná-la calculável para operar com e sobre ela. Popkewitz & Lindblad (2001, p. 115) afirmam que “com as informações ao longo do tempo, os números fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre

⁶⁶No Brasil, devido às condições geográficas e sociais, os Programas do Transporte Escolar e da Merenda Escolar são criados com a finalidade de garantir o acesso (físico) à escola e a alimentação do aluno. Deste modo, garante-se que este aluno chegue à escola, seja alimentado e lá permaneça.

fenômenos sociais e educacionais. Os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas.” Uma vez conhecida, a realidade é passível de ser modificada, e a Estatística é a ciência que produz o saber numérico sobre a realidade estudada. Segundo Diniz (1999), a produção das estatísticas básicas da educação nacional, por meio de levantamentos periódicos, é o principal instrumento para auxiliar os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais.

Instituído pela Portaria nº 264 de 27 de março de 2007, o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica objetiva estabelecer a data de referência das informações declaradas ao Censo Escolar. Na última quarta-feira do mês de maio, de cada ano, todos os estabelecimentos de ensino do país devem responder ao Censo, por meio de formulários eletrônicos padronizados do sistema Educacenso⁶⁷. Desse modo, o INEP atualiza, anualmente, o Cadastro Nacional de Escolas, tendo dados referentes a todos e cada um dos alunos de todas e cada uma das escolas brasileiras. Solicitam-se dados como nome do aluno, endereço, sexo, idade, cor/raça, filiação, deficiências e/ou transtornos, altas habilidades e/ou superdotação, série e turma que frequenta, se é usuário de transporte escolar, recursos necessários para participar das avaliações do Inep, entre outras.

no calendário das escolas do país, o preenchimento do questionário do **Censo Escolar tem um espaço assegurado, tamanha a sua importância para o sistema educacional brasileiro.**

(SOUZA, 2001 – grifos meus)

O primeiro levantamento realizado pelo Censo Escolar foi em 1999 e, de lá para cá, o Censo sofreu modificações para atender as necessidades e as demandas de cada ano. Durante os anos de 1999 a 2006, o Censo Escolar era realizado através de levantamentos em formulários de papel. Cada escola recebia, via correio, um *kit* de formulários a serem preenchidos manualmente e devolvidos ao INEP. Esses kits eram apresentados à direção da escola por meio de uma carta do Ministro da Educação, através da qual se destacava a importância e a necessidade do Censo Escolar, bem como a importância do cuidado e da fidedignidade dos dados a serem informados. O foco principal, nessa época, era o estabelecimento escolar – o núcleo principal era a escola -e sua ocupação, isto é, os dados físico-estruturais da escola e o pessoal. Eram levantados os dados físicos da escola (as dependências, equipamentos existentes, além de informações sobre água, energia elétrica e esgoto; os níveis e as modalidades de ensino que oferece), os programas governamentais de

⁶⁷ Sistema de Informações *online*, desenvolvido pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/>>.

que a escola participa⁶⁸ e o pessoal da escola – número de professores (atuação e formação), número de matrículas (por turmas, por idade e por sexo) e o movimento e rendimento dos alunos (aprovado, reprovado, abandono, transferido). A unidade escolar é, nessa época, o enfoque principal do Censo Escolar.

Figura 2 – Formulário do Censo Escolar – bloco 2

BLOCO 2
 Caracterização física e dados gerais da escola (continuação)

Código da Escola

6- Equipamentos de copa/cozinha em uso na escola
Assinalar os equipamentos em uso na escola.

6- Equipamentos de copa/cozinha em uso na escola

<input type="checkbox"/> Fogão industrial	<input type="checkbox"/> Fogão doméstico	<input type="checkbox"/> Fogão a lenha	<input type="checkbox"/> Geladeira	<input type="checkbox"/> Forno
<input type="checkbox"/> Freezer	<input type="checkbox"/> Filtro	<input type="checkbox"/> Liquidificador	<input type="checkbox"/> Balança	

7- A água consumida pelos alunos é filtrada?

Sim Não

8- Destinação do lixo
Informar qual a destinação dada ao lixo produzido na escola.

8- Destinação do lixo

<input type="checkbox"/> Coleta Periódica	<input type="checkbox"/> Queima	<input type="checkbox"/> Joga em outra área	<input type="checkbox"/> Recicla	<input type="checkbox"/> Reutiliza	<input type="checkbox"/> Enterra
---	---------------------------------	---	----------------------------------	------------------------------------	----------------------------------

9- Equipamentos em condições de uso na escola
Informar a quantidade de equipamentos que a escola utiliza.

9- Equipamentos em condições de uso na escola

Equipamento	Quantidade	Equipamento	Quantidade	Equipamento	Quantidade
Videocassete	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Máquina copiadora	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Aparelho de som	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Aparelho de televisão	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Ar-condicionado em salas de aula	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Máquina fotográfica	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Antena parabólica analógica p/ TV	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Mimeógrafo/Duplicador elétrico	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Bebedouro	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Antena parabólica digital p/ TV	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Mimeógrafo/Duplicador a álcool	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Filmadora	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Antena parabólica p/ conexão com a internet	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Aparelho de fax	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Ventilador em salas de aula	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Retroprojetor	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Impressora Braille	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>	Data Show	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>
Impressora	<input style="width: 40px; height: 15px; border: 1px solid black;" type="text"/>				

Fonte: MEC/INEP (2005).

Parece que é necessário fazer um minucioso escrutínio da estrutura: dependências, equipamentos, condições do prédio escolar, água, esgoto, energia elétrica. Enfim, para governar, é preciso saber sobre tudo. No entanto, não basta apenas descrever – e junto com isso inventar – determinadas situações/condições, como possibilita a estatística descritiva. Torna-se necessário, também, cruzar informações, realizar quadros comparativos e construir

⁶⁸ Os programas mencionados no formulário referente à caracterização da escola (Bloco 2) são: Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Programa de Manutenção e Desenvolvimento da Educação/Dinheiro na Escola, Comunidade Solidária, TV Escola, Outros Programas de TV Educativa, Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE, PROINFO, Programa Estadual de Informática, Programa Municipal de Informática, Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE, Programa Nacional de Saúde na Escola – PNSE.

probabilidades para agir com o objetivo de prevenir o aparecimento de alguns fenômenos indesejáveis.

Figura 3 – Formulário do Censo Escolar – bloco 5

BLOCO 5 Ensino Fundamental (Regular) 8 anos - (continuação)		Código da Escola							
4 e 5- Matrícula inicial no ensino fundamental (regular), por série/ano, ano de nascimento e turno - Em 2005 Informar o número de alunos matriculados no ensino fundamental (regular), efetivamente freqüentando a escola em 30/3/2005, de acordo com a série/ano, ano de nascimento e turno.									
4- Matrícula inicial no ensino fundamental (regular), por série/ano e ano de nascimento - Em 2005 - Diurno									
Ano de nascimento	1ª Série/Ano	2ª Série/Ano	3ª Série/Ano	4ª Série/Ano	5ª Série/Ano	6ª Série/Ano	7ª Série/Ano	8ª Série/Ano	
Após 1999	<input type="text"/>								
1999	<input type="text"/>								
1998	<input type="text"/>								
1997	<input type="text"/>								
1996	<input type="text"/>								
1995	<input type="text"/>								
1994	<input type="text"/>								
1993	<input type="text"/>								
1992	<input type="text"/>								
1991	<input type="text"/>								
1990	<input type="text"/>								
1989	<input type="text"/>								
1988	<input type="text"/>								
1987	<input type="text"/>								
1986	<input type="text"/>								
De 1985 a 1981	<input type="text"/>								
De 1980 a 1976	<input type="text"/>								
De 1975 a 1971	<input type="text"/>								
De 1970 a 1966	<input type="text"/>								
Antes de 1966	<input type="text"/>								
TOTAL	<input type="text"/>								

Fonte: MEC/INEP (2005).

Assim, os cálculos, as fórmulas, o cruzamentos dos números podem fazer aparecer problemáticas como a defasagem da idade/série, que é provocada pela reprovação. Quanto maior a defasagem da idade/série, pior é o fluxo escolar, e o aluno custa várias vezes o valor custo-aluno-ano, tornando-se oneroso ao Estado. Além disso, a reprovação é fator decisivo para o desempenho aferido pelo IDEB.

As estatísticas expressam “coletividades organizadas” (SENRA, 2005, p.58) e servem para promover ações de governo. Por meio do seu saber, a Estatística pode colocar

cada um em face dos outros. Nos coletivos criados, “as individualidades, ingovernáveis e incontroláveis são superadas [...] e a individualizações, governáveis e controláveis, são promovidas” (SENRA, 2005, p.58). A tabela que vimos, pode ser um exemplo disso. Não importa se é Maria ou se é João. Importa sua condição dentro do coletivo construído, pois “idealiza-se e revela-se o normal, o padrão (por certo, vale marcar, um normal construído), e, por decorrência, revelam-se os desvios, objeto de atenção especial dos governos” (SENRA, 2005, p 58). Espera-se, assim, que todos os alunos sejam registrados nos quadrinhos claros. Aqueles quantitativos colocados nos quadrinhos mais escuros representam os alunos em desvio, fora da idade/série, pelo menos dentro daquilo que é considerado normal no contexto histórico atual.

Em 2001, houve algumas alterações no Censo Escolar e, de 8 blocos passou-se para 11 blocos, aumentando o número de informações coletadas. O bloco que compunha a Educação Infantil e as Classes de Alfabetização foi dividido, compondo, dessa forma, dois blocos, e foram acrescentados blocos do Curso Normal e do Ensino Técnico Profissionalizante. Em 2002 e 2003 o Censo ficou inalterado. Em 2004, o Censo passou a integrar informações sobre o transporte e a merenda escolar⁶⁹.

⁶⁹ O bloco 13, acrescido ao Censo Escolar a partir de 2004, na sua apresentação faz referência à importância da alimentação escolar no combate à fome no país: “O tamanho, a universalidade e o custo do PNAE, que tem papel estratégico no Programa Fome Zero de combate à fome e garantia do direito humano à alimentação, tornam a sua avaliação fundamental.” (BRASIL, 2004, p. 61) Assim, essas informações passam a integrar o Censo e a subsidiar com dados estes programas de Governo.

Quadro 6 – Informações sobre os formulários coleta do Censo Escolar

Anos: 1999/2000 Ministro da Educação: Paulo Renato de Souza	Ano: 2001/2002 Ministro da Educação: Paulo Renato de Souza	Ano: 2003 Ministro da Educação: Cristovam Buarque
Formulários em papel – 8 Blocos: 1 – Cadastro da escola 2- Caracterização física da escola 3 – Dados gerais da escola (salas de aula e pessoal) 4 – Educação infantil e classes de alfabetização 5 – Ensino Fundamental Regular 6- Ens. Médio Regular e Médio profissionalizante 7 – Educação Especial 8– Educação de Jovens e Adultos (supletivo)	Formulários em papel – 11 blocos: 1 – Cadastro da escola 2- Caracterização física da escola 3 – Dados gerais da escola (salas de aula e pessoal) 4 – Educação infantil 5- Classes de alfabetização 6 – Ensino Fundamental Regular 7- Ens. Médio Regular e Médio profissionalizante 8 –Curso Normal em nível médio 9 – Educação Especial 10 – Educação de Jovens e Adultos (supletivo) 11- Ensino técnico profissionalizante	Formulários em papel – 11 blocos: 1 – Cadastro da escola 2- Caracterização física da escola 3 – Dados gerais da escola (salas de aula e pessoal) 4 – Educação infantil 5- Classes de alfabetização 6 – Ensino Fundamental Regular 7- Ens. Médio Regular e Médio profissionalizante 8 –Curso Normal em nível médio 9 – Educação Especial 10 – Educação de Jovens e Adultos (supletivo) 11- Ensino técnico profissionalizante

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

Quadro 7 – Informações sobre os formulários coleta do Censo Escolar (2)

Ano: 2004 Ministro da Educação: Tarso Genro	Ano: 2005 Ministro da Educação: Tarso Genro	Ano:2006 Ministro da Educação: Fernando Haddad
Formulários em papel - 13 blocos: 1 – Cadastro da escola 2- Caracterização física da escola 3 – Dados gerais da escola 4 – Salas de aula e recursos humanos 5 – Educação Infantil 6- Classes de alfabetização 7 – Ensino Fundamental 8- Ensino Médio 9-Educação Especial 10- Educação de Jovens e Adultos 11 –Educação profissional em nível técnico 12 – Transporte Escolar público 13 – Avaliação do PNAE (merenda escolar) 2003	Formulários em papel - 10 Blocos: 1 – Cadastro da escola 2- Caracterização física e dados gerais da escola 3– Salas de aula e recursos humanos 4– Educação Infantil 5– Ensino Fundamental 6 - Ensino Médio e Médio integrado 7 -Educação Especial 8 - Educação de Jovens e Adultos 9 –Educação profissional em nível técnico 10 – Transporte Escolar	Formulários em papel - 10 Blocos: 1 – Cadastro da escola 2- Caracterização física e dados gerais da escola 3– Salas de aula e recursos humanos 4– Educação Infantil 5– Ensino Fundamental 6 - Ensino Médio e Médio integrado 7 -Educação Especial 8 - Educação de Jovens e Adultos 9 –Educação profissional em nível técnico 10 – Transporte Escolar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

“*MOSTRE SUA RAÇA. DECLARE SUA COR.*”. Essa frase abre o Censo Escolar de 2005 e representa a alteração mais importante desse ano. A partir de 2005, o questionário do Censo Escolar passou a integrar o quesito matrícula por sexo e raça/cor, em que, para cada

nível e modalidade de ensino deve ser apresentado o número de alunos brancos, pretos, pardos, amarelos, indígenas e não-declarados.

Nessa época, discute-se amplamente, no país, questões sobre políticas afirmativas, dentre as quais a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade racial - Lei 10.678/2003, além da Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Anos após, a lei 12.711/2012 estabelece Cotas no Ensino Superior, entre outras. Desse modo, vemos o Censo Escolar alinhado com outras políticas de governo.

Figura 4 – Censo Escolar 2005



Fonte: INEP (2005).

O censo é composto de 10 blocos, tendo sido aglutinados a caracterização física e os dados gerais da escola num único bloco; foram retiradas as classes de alfabetização e a avaliação do PNAE.

Em 2006, o Censo Escolar manteve-se praticamente inalterado em relação ao ano de 2005. O bloco 7, no entanto, chamava a atenção: “Atenção: neste bloco devem também ser registrados os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns do ensino regular.” Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208, III) estabeleça o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na

rede regular de ensino, o diagnóstico do Plano Nacional de Educação, de 2001, em seu capítulo oitavo, aponta: “O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento”. E segue, “dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998”. Desse modo, a partir de 2006, o Censo passa a integrar informações específicas sobre os alunos com necessidades especiais, produzindo informações sobre essa parcela da população.

Até 2006, o censo foi respondido por meio de formulário próprio que tinha por unidade básica de informação a escola, o núcleo escolar. A partir de 2007, o Censo Escolar deixou de ser um levantamento feito em formulários de papel e passou a ser um levantamento através de meio eletrônico, realizado pelo Educacenso⁷⁰. Procede-se a uma significativa e importante alteração no Censo, não só em relação à forma do levantamento dos dados, como em relação aos dados levantados. A partir desse ano, os formulários são individualizados: escola, aluno, docente e turma. Cada aluno passa a ter um ID – identificação única, através de um código gerado pelo INEP. O seu cadastro tem informações acerca da filiação, cor/raça, documento de identificação e órgão emissor, endereço, série, se é portador de necessidades especiais e o tipo de necessidade e o Número de Identificação Social –NIS.

Figura 5 – Formulário Censo Escolar 2007

Educacenso **CENSO ESCOLAR 2007**
CADASTRO DE ALUNO

Código da Escola

IDENTIFICAÇÃO

1 - Identificação única (Código gerado pelo Inep)

2 - Nome completo

3 - Número de Identificação Social (NIS)

4 - Data de nascimento **5 - Sexo**

Masculino Feminino

6 - Cor/Raça

Branca Preta Parda Amarela Indígena Não Declarada

7 - Filiação (informar nome completo)

Nome da Mãe

Fonte: INEP (2007).

⁷⁰Portaria MEC nº 316, de 04 de abril de 2007.

Estamos diante de uma alteração significativa do Censo Escolar, não só como técnica de levantamento das informações, agora *online*, e compondo um grande banco de dados eletrônico, mas também do enfoque, que parece estar centrado não mais na estrutura física e, sim, nas pessoas. Percebe-se “como a coleta de informações recebe contornos específicos diante do contexto sócio-político-histórico em que a mesma é realizada. Assim, vemos deslocamentos, adaptações e inovações ao longo dos anos, para que essas informações deem conta das necessidades que se apresentam”(KLEIN; TRAVERSINI, 2016, p.1171)

O formulário eletrônico sobre a turma levanta, entre outras, as informações de horário de funcionamento, modalidade e etapa de ensino, tipo de atendimento e disciplinas ministradas nessa turma. O docente também passa a ter um ID[identificação única], e são levantados dados sobre sua raça, seu endereço, sua escolaridade e dados da docência. As informações escrutinadas minuciosamente pelo Censo Escolar sobre todos e cada um mostram como “os números inscrevem um sistema de ordenação e classificação que não apenas calcula e ordena racionalmente grupos de pessoas, como também normaliza, individualiza e divide” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126).

Ao entender o Censo Escolar como ferramenta que subsidia a biopolítica que procura regular a qualidade da educação brasileira, percebemos, nos levantamentos apresentados e no excerto a seguir traços de sua operacionalidade.

as informações e estatísticas educacionais, produzidas no censo escolar, muito têm contribuído para a eficiência de programas governamentais. Elas são utilizadas em vários programas do MEC, como os programas nacionais do livro Didático, de alimentação escolar, de recursos financeiros direto para a escola. O Fundef também utiliza os dados do censo escolar para distribuir os recursos. Além do mais, **esses dados constituem relevante instrumento de gestão e avaliação da educação no nosso país.**

(SOUZA, 2002 – grifos meus)

A chamada do ex-ministro Paulo Renato de Souza⁷¹ aponta o Censo Escolar como instrumento informativo para diferentes políticas públicas educacionais, como os Programas do Livro Didático e da Merenda Escolar. Também aponta para a distribuição de recursos como o FUNDEF⁷² e o Dinheiro Direto na Escola. Percebe-se, assim, o saber estatístico subsidiando as ações governamentais, “seja no âmbito político, econômico, social,

⁷¹ Paulo Renato de Souza foi Ministro da Educação no período de 1995 a 2003.

⁷² FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, é um fundo composto de recursos da União, Estados e Municípios, redistribuído conforme o número de matrículas no Ensino Fundamental dos referidos entes federados. Em 2007 foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O FUNDEB passou a incorporar as matrículas da Educação Infantil e do Ensino Médio para cálculo de redistribuição dos recursos.

educacional”, na invenção de normas, de programas, de ações e estratégias “no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Ao percorrer os materiais sobre o Censo Escolar, percebe-se que esse instrumento é utilizado não apenas pelo Ministério da Educação e, sim, por uma série de ações governamentais, interministeriais, com objetivos que extrapolam os educacionais, como explica o ex-ministro da educação Tarso Genro⁷³.

os Ministérios da Saúde e do Esporte também utilizam esses dados para executar projetos próprios. [...] por isso é tão importante a veracidade na prestação das informações como no preenchimento do questionário. [...] alunos contados a mais significam livros e recursos desperdiçados. Um estudante não incluído representa menos dinheiro para a merenda. Como cidadãos, todos somos responsáveis pela total transparência dessas informações.

(GENRO, 2004 – grifos meus)

Os números são imprescindíveis à efetivação da biopolítica. São eles, os números, que, transformados em taxas e índices, tabelas e gráficos, pela *expertise* dos matemáticos e estatísticos, expressam matematicamente a realidade sobre a qual a biopolítica incidirá, exercerá o seu controle. Deleuze infere que entre os diferentes tipos de controle, “[...] os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável, cuja linguagem é *numérica*”. (DELEUZE, 1992a, p. 221 – grifos do autor). Assim, os números apurados pela estatística, do interior da escola, são disponibilizados dentro da estrutura governamental para as diferentes biopolíticas operadas pelo Governo, seja na área da Educação, da Saúde, da Segurança ou, até mesmo, no combate à pobreza. Lockmann (2013) aponta a proliferação das políticas de assistência social no Brasil e como essa proliferação se articula com o que denominou de “educacionalização do social”, uma vez que essas políticas utilizam a educação escolarizada como lócus privilegiado para sua efetivação. No momento em que, no Censo Escolar, é informado o número de Identificação Social – NIS - do aluno, vemos como se dá, na prática, o “alargamento das funções da escola” (LOCKMANN, 2013, p.24).

Podemos também compreender a mudança do foco do Censo Escolar da unidade-escola para a unidade-aluno, que ocorreu em 2007, como uma forma de controle não mais da instituição, somente, mas, do sujeito aluno. Quem é este aluno? Onde mora? Com quem vive? Em que casa mora? Que água consome? Em que situação econômica vive? De que raça/cor é? Essas perguntas são respondidas pelo censo, e o aluno passa a ser único. Desse modo, o poder

⁷³Tarso Genro foi Ministro da Educação no período de 2004 a 2005.

pode ser exercido a nível individual e/ou global, de forma virtual. Segundo Deleuze(1992a), no século XX houve o deslocamento das sociedades disciplinares para as de controle e afirma que, “[...] nas sociedades de controle, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem*” (DELEUZE, 1992a, p.222 – grifos do autor). Esse deslocamento da disciplina para o controle é evidenciado também pelo foco do Censo Escolar que antes era na instituição, e, agora, é no sujeito. Se antes a instituição era tida como instância de disciplinamento – governo de uns sobre os outros, agora, também, o próprio sujeito é tido como capaz de governar a si mesmo.

Com uma senha, o Ministério da Educação acessa os dados de todos os alunos e escolas brasileiras instantaneamente. O autor menciona, também, que a cada sociedade pode-se fazer corresponder certo tipo de máquina, pois ela exprime as formas sociais que dão a essas máquinas seu nascimento e a sua utilização. Diz Deleuze (1992a, p. 223)

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus.

A escola e a população escolar, imersas na sociedade como um todo, também são capturadas pelos mecanismos de controle aos quais Deleuze se refere. A escola, o professor e o aluno, dentro desse controle, não possuem mais nome, e sim possuem um código através do qual são identificados desde qualquer lugar de forma instantânea e permanente, através de um computador. Assim, podemos dizer que o Censo Escolar é parte da maquinaria numérico-estatística da qual o governo lança mão para exercer o seu controle, desfronteirizado e atemporal, sobre todos e cada um.

3.3 A quantificação da qualidade da educação pela fórmula do IDEB: a combinação do desempenho e do rendimento escolar

[...] Os “qualitativistas” protestam contra a redução do *ser* ao *quantum* do *como* ao *quanto*. Mas a contagem pressupõe uma definição operatória e o quanto pressupõe um como: o estatístico não se limita a contar; ele define (ou retoma definições impostas); ele classifica segundo essas definições e, *in fine*, conta o que classificou. (BESSON, 1995, p.46 – grifos no original)

Falar em qualidade, na Contemporaneidade, é fato que parece inquestionável e incontestável. Qualidade é “[...] uma palavra da moda; são palavras meio mágicas que servem como uma chave e um suporte para aqueles que as pronunciam” (VEIGA-NETO, 2002b, p.35), seja de que aspecto estiver falando: de qualidade de vida, do sono, dos produtos que consumimos, do trabalho, da empresa, da educação, etc. Quem não deseja a qualidade nos seus mais diversos aspectos? Que gestor, que professor ou profissional da educação ousaria dizer que não deseja a qualidade da educação?

Qualidade da educação é o que se quer na Contemporaneidade, mas, sobretudo, qualidade da educação é o que se precisa, quando se entende que o futuro da Nação precisa de pessoas qualificadas para o bem-estar de todos. O Ministério da Educação instituiu uma fórmula para a medida da qualidade da educação brasileira. Perguntamos, então, como se quantifica a qualidade? Procuo responder a essa pergunta ao longo dessa seção.

Caraça (1975), em seu livro *Conceitos fundamentais de Matemática*, ajuda-nos a compreender o processo de quantificação da qualidade. O autor refere que “pode afirmar-se que o estado *propriamente científico* de cada ramo só começa quando nele se introduz a *medida* e o estudo da variação quantitativa como explicação da evolução qualitativa” (CARAÇA, 1975, p. 125, grifos no original). Desse modo, procura demonstrar a importância dos números e das medidas para o desenvolvimento das ciências. O lugar do conhecer é ancorado pelo uso dos números e das medidas, e o objetivo da Ciência Moderna passa a ser “[...] a formação de um *quadro ordenado e explicativo* dos fenômenos naturais – fenômenos do mundo físico e do mundo humano, individual e social” (CARAÇA, 1975, p.107, grifos no original). A quantificação da qualidade é que permitirá que os fenômenos e as dinâmicas do mundo humano, individual e social, referidos por Caraça, possam entrar no jogo científico.

Para o autor, as qualidades são relações orientadas entre os seres e os objetos e, portanto, “não se pode falar de *qualidades intrínsecas* dum ser ou objecto, de qualidades que residem no *objecto-em-si*” (CARAÇA, 1975, p.114, grifos no original). Essas relações são

construções e, se as escolhas mudam, mudam as relações⁷⁴, e é no interior dos contextos dos seres e dos objetos “que as qualidades têm significado” (CARAÇA, 1975, p.114). Algumas qualidades admitem graus de intensidade, permitindo comparações como *mais que*, *menos que*, *maior que*, *menor que*. As qualidades permitem as comparações⁷⁵, “admitem variação segundo a quantidade” (CARAÇA, 1975, p.114) e, neste caso, “a quantidade aparece como um atributo qualidade”, que, na linguagem corrente, pode ser entendido como sinônimo de número. O autor lembra que, frequentemente, quantidade é definida como “*aquilo que é objecto de medida* ou pelo menos, aquilo que, por natureza, admite ser medido, ainda que não se possa expressá-lo efectivamente por um número” (CARAÇA, 1975, p.115-116, grifos no original). Chama a atenção para o fato de que, enquanto alguns atributos podem ser medidos [pode-se falar em dobro, triplo de velocidade, por exemplo], outras qualidades admitem variação, mas, não podem ser traduzidas em números [tem sentido dizer que João é mais corajoso que Antônio, mas, não tem sentido dizer que João tem o dobro da coragem de Antônio]. Assim,

poder ou não traduzir-se em números uma variação de quantidade é uma questão que depende, acima de tudo, do grau de conhecimento momentâneo dos homens [...] o progresso das ciências de observação permite em uma certa altura *medir* o que antes se sabia apenas que variava segundo a quantidade (CARAÇA, 1975, p.116 – grifos no original)

Perguntamos, então, o que significa medir?

“Medir é determinar a extensão ou a quantidade” (DICIONÁRIO do Aurélio, 2017)

“Avaliar ou determinar a medida, extensão ou grandeza de [...]” (MICHAELIS, 2017)

“consiste em comparar duas grandezas da mesma espécie” (CARAÇA, 1975, p. 29)

Ao utilizar a definição de *medir* de Caraça, podemos pensar, por exemplo, em dois segmentos de reta de comprimentos diferentes. A comparação desses segmentos pode ser por *maior que* e *menor que*, porém, nem sempre esse resultado é o suficiente. É necessário uma resposta que responda à pergunta quantas vezes um comprimento cabe no outro? Assim, torna-se necessária a entrada de um novo elemento que permite responder a “o que é necessário para que se possa medir uma variação de quantidade?” O autor responde “[...]”

⁷⁴ Caraça (1975) exemplifica essas relações a partir de uma folha de amoreira que, para a árvore, tem a qualidade de ser um órgão de respiração, para o bicho de seda, um meio de nutrição e para o homem, a de ser verde, de poder servir como meio econômico, etc.

⁷⁵ Caraça (1975, p 114-115) exemplifica que “a qualidade que João, Antônio e Manuel têm, em relação a nós, observadores, admitem graduações de intensidade [...] se temos João mais corajoso que Antônio e Antônio mais corajoso que Manuel [...]”, o que não se aplica ao caso de uma circunferência, em que uma não é mais circular que a outra e não se aplica ao caso da reta, em que uma reta não é menos retilínea que a outra.

tomando um desses estados convenientemente escolhido, para *a unidade*, a medição faz-se comparando cada estado com aquele que se tomou como unidade”. (CARAÇA, 1975, p 116 – grifos no original). Medir, então, é verificar quantas vezes *aquilo* que queremos medir *cabe* no que estabelecemos como a *unidade*.

A quantificação da qualidade foi exaustivamente perseguida pelas ciências, sobretudo pelas ciências naturais, cujo paradigma científico é que “o que não é quantificável é irrelevante”. Nas observações, “as qualidades não quantificáveis são desqualificadas” (SENRA, 2005, p. 34). Assim, o desenvolvimento e potencialização do conhecimento dos homens e o progresso das ciências permitiram que a qualidade fosse quantificada. Como se mede, então, a qualidade da educação?

A palavra medir é polissêmica⁷⁶ e, desse modo, nem sempre é associada a um número, ainda que, Filolao, um dos mais destacados representantes da escola pitagórica⁷⁷, afirmava “todas as coisas têm um número e nada se pode compreender sem o número” (CARAÇA, 1975, p.69). Para quantificar a qualidade, então, tem que atribuir-lhe um valor numérico. Atribuir um valor numérico à qualidade permite medi-la, mas, para tal, é necessário tornar a qualidade uma grandeza⁷⁸. A qualidade da educação passa a ser uma grandeza a partir do IDEB, isto é, ela passa a ser passível de ser quantificada.

No caso específico do IDEB, a expressão da qualidade da educação dá-se através de um número.

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. **Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida.**

(UNESCO, 2001, p.20 – grifos meus)

Vimos que o bem-estar futuro de crianças, jovens e adultos [e, conseqüentemente, da Nação] está vinculado ao discurso da qualidade da educação que tem lugar nas salas de aula. Assim, torna-se imperativo saber o “quanto” a educação que é oferecida é qualificada. Para

⁷⁶ Ainda segundo o Dicionário Michaelis, medir pode estar associado à ideia de adequar, ajustar, proporcionar, regular: “Medir a punição pelo delito”, “medir as palavras”, “medir de alto à baixo”, etc.

⁷⁷ Criada por Pitágoras de Samos, filósofo e matemático que viveu entre os anos 580 e 504 a.C, a escola pitagórica é tida como “[...] uma seita, de objetivos místicos e científicos” (CARAÇA, 1975, p.68), que exerceu grande influência sobre a Grécia.

⁷⁸ Exemplifico: ser bonito é uma qualidade. Quantificar essa qualidade é responder à pergunta: quanto sou bonito? *A priori* esta pergunta não tem resposta numérica. Ser bonito não é uma grandeza (como peso, altura, preço), é uma qualidade passível da variação (mais, menos...). Para medir a variação de ser bonito, é necessário fazer escolhas de um estado que represente a unidade (ter olhos de x cor vale y, ter cintura de z tamanho vale w, etc.). Estes aspectos associados a valores e a fórmulas matemáticas pré-determinadas podem expressar o ser bonito como grandeza, que dirá “o quanto” se é bonito para “aquelas” escolhas.

medir a qualidade da educação, o Governo cria uma fórmula matemática, o IDEB, e a partir dela procura demonstrar a qualidade da educação oferecida em cada escola brasileira. Ao criar uma fórmula matemática para *quantificar a qualidade*, foram necessárias as escolhas dos aspectos que representem a qualidade nos itens e cálculos que compõem esta fórmula. Foram escolhidos o *desempenho escolar e o rendimento escolar*, que são dois aspectos quantificáveis. Dentre um rol muito grande de escolhas de aspectos de qualidade da educação, especialmente como se vê na análise dos PMEs, as escolhas poderiam ter sido outras e, “[...] mudando as escolhas, as convenções, ou mesmo somente os procedimentos (estatísticos ou contábeis), modificam-se as condições de registro estatístico” (BESSON, 1995, p.51). Isso significa que, para outras escolhas, possivelmente, teríamos outros resultados.

A produção da fórmula do IDEB é um aspecto a ser pontuado, pois ele perpassa a tese. Quando falamos em qualidade da educação aferida pelo IDEB, nesta tese, estamos falando das medidas do *rendimento e do desempenho* dos alunos. Os PMEs nos mostraram que, para atingir o IDEB estabelecido como meta, e desejado, entram em cena inúmeras questões sobre educação, de todas as ordens, como qualificação dos professores, reforço para os alunos, auxílio dos pais nas tarefas, acesso dos alunos à tecnologia, transporte escolar e merenda escolar, entre outros. Isso tudo a serviço de um bom rendimento do aluno [aprender] e um bom desempenho [aprender]. Ou seja, podemos pensar que a educação de qualidade poderia ser resumida em boa aprendizagem.

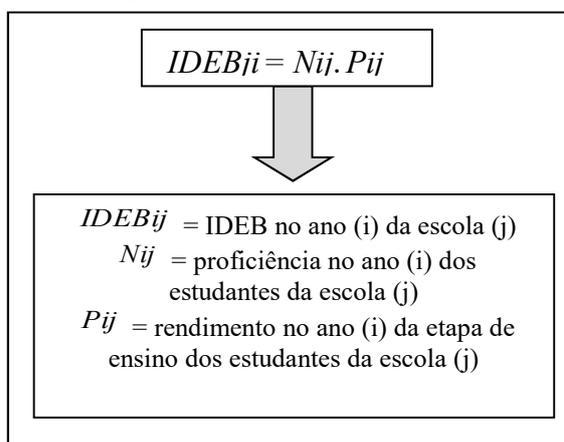
No documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (2007), o então Ministro da Educação Fernando Haddad explica essa escolha e refere que a divulgação dos dados do IDEB poderia, de um lado, “[...] ensejar um movimento de retenção” (BRASIL, 2008) para que a escola, dessa forma, melhorasse a qualidade do desempenho dos alunos na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Em outras palavras, os alunos com dificuldades ou aqueles que não aprenderam seriam reprovados e, assim, não fariam a prova e, possivelmente, a média da turma aumentaria. Essas reprovações teriam incidência negativa nas taxas de aprovação e prejudicariam o fluxo escolar. De outro lado, “[...] a indústria da aprovação automática” (BRASIL, 2008, p.21), para aumentar as taxas de aprovação, poderia comprometer o desempenho desses alunos na Prova Brasil.

“[...] dessa preocupação nasceu a ideia de combinar **os resultados do desempenho escolar** (Prova Brasil) e **os resultados de rendimento escolar** (fluxo apurado pelo Censo Escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).”

(BRASIL, 2008, p 21 – grifos meus)

Assim, matemáticos e estatísticos elaboraram a fórmula matemática para o cálculo do Índice⁷⁹ de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB], que é expressa por uma fórmula que associa dois indicadores educacionais, quais sejam, o indicador de rendimento escolar e o indicador de desempenho escolar.

Figura 6 – Fórmula do IDEB



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

O IDEB de determinado ano é dado pelo produto da média padronizada [proficiências dos estudantes] da Prova Brasil, que representa o *indicador de desempenho* e o *indicador de rendimento* da etapa de ensino dos estudantes das escolas. Embora pareça simples, o índice é expresso por um cálculo estatístico bastante elaborado.

A tabela que segue apresenta dados acerca da composição do IDEB 2011 das escolas selecionadas para este estudo. Apresento a mesma com o objetivo de tentar elucidar a forma de como o IDEB é calculado. Como já foi visto, o IDEB é formulado a partir da média do rendimento de todos os alunos de certo nível de estudo (indicador de rendimento) e pela média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil (média padronizada da Prova Brasil). Observando e analisando a tabela, percebe-se como as taxas de aprovação de qualquer uma das séries do nível de estudos em questão influencia no resultado do rendimento geral. Por exemplo: na linha que corresponde à escola B de Campo Bom, todos os alunos, de todos os anos, foram aprovados. Assim, a média de desempenho é 1. Esta escola, não teve “perdas” nesse item para o cálculo do IDEB e, assim, seu IDEB corresponderá ao valor da proficiência padronizada da Prova Brasil. Isto demonstra que, para

⁷⁹“Índices são medidas relacionais que resultam da comparação, por divisão, de duas grandezas pertencentes a classes diferentes” (COSTA, 2010, p.17). Por exemplo, o índice de densidade professor/aluno.

um bom desempenho no IDEB, não basta os alunos dos quintos e nonos anos terem um bom aproveitamento, e sim é necessário que todos os alunos daquele nível de ensino tenham um bom rendimento.

Tabela 5 – Dados da Formulação do IDEB 2011 – Anos Iniciais

Município/Escola		Taxa de Aprovação/Ano					Indic. de rendimento	Nota da Prova Brasil		Média Padronizada Prova Brasil	IDEB 2011
		1º	2º	3º	4º	5º		Mat.	L.P.		
Araricá		100	77,9	77,3	75,6	83,7	0,82	212,31	191,87	5,50	4,5
Campo Bom	A	100	100	98,3	98,5	100	0,99	237,23	206,98	6,25	6,2
	B	100	100	100	100	100	1,00	251,25	219,97	6,76	6,8
	C	100	100	98,5	100	98,8	0,99	240,57	218,78	6,53	6,5
Estância Velha	A	100	100	100	100	100	1,00	-	-	-	-
	B	100	100	100	98,3	91,7	0,98	220,34	204,01	5,88	5,8
Ivoti	A	100	100	91,3	92,0	96,7	0,96	261,09	229,12	7,11	6,8
	B	100	100	97,3	87,8	94,4	0,96	225,19	226,46	6,95	6,7
Lindolfo Collor		100	100	97,1	100	95,9	0,99	231,55	202,50	6,06	6,0
Morro Reuter		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nova Hartz	A	100	92,0	94,2	82,6	92,3	0,92	211,12	195,71	5,55	5,1
	B	100	93,8	82,5	92,1	80	0,89	251,15	216,58	6,69	6,0
Novo Hamburgo	A	100	100	100	100	89,7	0,98	227,72	206,50	6,06	4,6
	B	98,6	100	88,9	92,9	88,9	0,94	198,04	177,92	4,98	4,7
	C	100	100	96,8	95,5	100	0,98	235,02	203,00	6,14	6,0
Presidente Lucena		-	-	-	96,2	86,7	0,91	220,28	205,41	5,90	5,4
São Leopoldo	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	B	100	94,0	92,1	84,4	1,00	0,94	188,41	168,87	4,63	4,3
	C	100	85,5	96,9	92,9	97,1	0,94	213,02	190,03	5,48	5,2
	D	95,7	79,4	84,9	85,4	80,0	0,85	216,80	196,31	5,67	4,8
Sapiranga	A	100	100	97,9	91,7	100	0,98	230,06	206,45	6,11	6,0
	B	100	100	100	100	98,0	0,98	240,37	215,78	6,47	6,4
	C	100	100	95,9	96,6	98,6	0,98	232,14	210,07	6,21	6,1

(-) não realizou a Prova Brasil nesta avaliação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP

No senso comum, normalmente é utilizada a mesma lógica das avaliações escolares, cuja escala em geral é de 0 a 10, e em que notas acima de 9 são muito boas, e notas abaixo de 5 são ruins. No entanto, a partir de elaborados cálculos, o INEP demonstra que o valor do IDEB está concentrado em uma parte menor do intervalo de 0 a 10. Soares e Xavier (2013, p. 912) alertam que “a escala do IDEB tem características difíceis de serem apreciadas, em um primeiro momento, por um não especialista” e exemplificam referindo que “um IDEB de 4,5 é um valor médio, não baixo, e está longe e não perto do valor 6,0. Isso é consequência do fato de que os valores extremos da escala, acima de 6,0 e abaixo de 3,0, são raros, e valores acima de 8,0 e abaixo de 2,0 são quase impossíveis” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 912). Esse exemplo nos auxilia na compreensão do porquê o IDEB das escolas normalmente tem

diferenças entre uma aferição e outra, de alguns décimos e não de alguns pontos, como podemos ver no exemplo da figura a seguir.

Figura 7 – Resultados do IDEB



Fonte: INEP (2011).

As metas do IDEB para as escolas, municípios, Estados e país já estão estabelecidas e são conhecidas. Assim, a cada publicação de novo índice, cada instituição poderá fazer o acompanhamento e a análise de seu desempenho, para mais ou para menos. A cor verde é utilizada para assinalar o alcance da meta estipulada para aquela avaliação. Observa-se que o IDEB do Município de Sapiiranga, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, variou ao longo da última década, menos de 1 ponto [0,7] e que, nas duas últimas avaliações, o município não atingiu a meta estipulada. A meta é uma cifra e, “quando a cifras representam uma questão indireta, elas funcionam como norma e só são contestadas se a aplicação da norma conduz a um resultado considerado inaceitável” (BESSON, 1995, p.28).

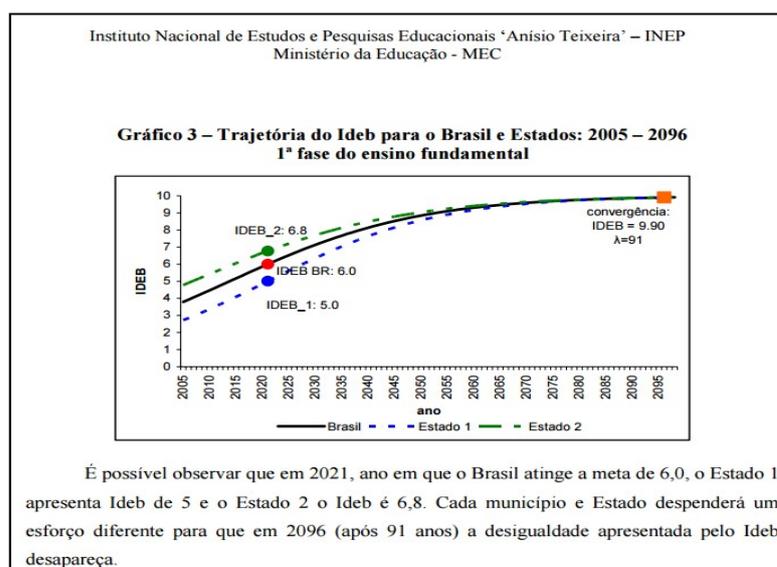
Os resultados “inaceitáveis” são tão visibilizados⁸⁰ quanto os aceitáveis, e ambos mobilizam as instituições, quer seja na busca do índice esperado, quer seja na manutenção e/ou melhora daquele que já conquistou. Assim, os índices produzidos pela Estatística posicionam as instituições e os sujeitos dentro de uma normalidade esperada [construída, desejada], e os controla a todo instante. Vemos, assim, a atualização dos mecanismos de

⁸⁰ A questão da visibilidade será discutida no capítulo 4.

vigilância, próprios da sociedade disciplinar. Como se sabe, esses mecanismos não foram substituídos pela sociedade de seguridade, pelos mecanismos de regulação [biopolíticas], mas houve um deslocamento na sua forma de atuação, ao que Foucault (2004a) denominou de “ramificação dos mecanismos disciplinares”. Essa vigilância, agora atualizada, não se encontra institucionalizada, no interior de espaços fechados como afirma Foucault (2004a, p.174), “[...] por um lado os estabelecimentos de disciplina se multiplicam, por outro, seus mecanismos [tais como a vigilância, nesse caso específico], têm uma certa tendência a se desinstitucionalizar, a sair das fortalezas fechadas onde funcionavam e a circular em estado livre.”

Na governamentalidade neoliberal e nas sociedades de controle em que vivemos no tempo presente, a vigilância dá-se a distância sobre as mentes. Os dados estatísticos transformam-se em instrumentos de vigilância e instrumentos de controle. São controlatos, como refere Deleuze (1992), que não são moldes, e sim, uma modulação, que se modificam e se atualizam constantemente. A cada novo levantamento do IDEB, todos e cada um são (re)posicionados. No entanto, a Estatística já estimou, por elaborados cálculos de probabilidade, como mostra o quadro abaixo, onde todos devem (querem) chegar por ocasião da avaliação de 2021, e mostra que o Brasil poderá chegar no IDEB igual a 6,0 [seis]. Para tal, a condução das condutas continua imperativa.

Figura 8 – Projeções do IDEB 2021



Fonte: INEP⁸¹

⁸¹ INEP. Nota Técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

3.3.1 Todos estão na fórmula: o rendimento escolar

O governo não se preocupa apenas com as práticas de governo, mas também com as práticas do eu. Analisar governo é analisar aquelas práticas que tentam moldar, esculpir, mobilizar, lidar com escolhas, desejos, aspirações, necessidades, vontades e estilos de vida de indivíduos e grupos (DEAN, 1999, p. 13).

“Passar de ano”, não reprovar e ter sucesso na escola. Esse é o desejo de todos os alunos, professores, direção, pais e do Estado. Ter um bom rendimento pode significar aprender muito, realizar bem os trabalhos escolares, saber responder às provas. No entanto, no âmbito das estatísticas educacionais, “rendimento escolar é usado para sintetizar a experiência de aprovação dos alunos de uma escola ou sistema de ensino” (SOARES; XAVIER, 2013, p.909).

Ao fim de um ano letivo, cada aluno matriculado na escola [que não tenha se transferido ou falecido] é classificado em uma das três categorias: aprovado, reprovado ou abandono/evadido. O aluno aprovado é aquele que preencheu os requisitos mínimos de aprendizagem e frequência, previstos em legislação. Os reprovados são alunos que não preenchem algum desses requisitos. Aqueles que deixaram de frequentar a escola são classificados na categoria abandono. *A taxa de aprovação*⁸² é o resultado da divisão [razão] entre o número de alunos aprovados e a soma das três categorias. E é neste momento que percebemos a importância e o peso negativo da evasão escolar ou abandono e da reprovação na escola [também em função do IDEB]. Pode-se dizer que todos os alunos estão representados na fórmula do IDEB. Assim, se as taxas de abandono e reprovação forem altas, a taxa de aprovação será menor e, como consequência, o rendimento diminuirá, e o IDEB diminuirá. Logo, o abandono da escola e a reprovação escolar devem ser evitados e controlados, pois são fatores que promovem o insucesso do IDEB.

O fato de a reprovação e de o abandono incidirem sobre o IDEB é, no meu entender, um ponto que traz todos os professores para dentro da fórmula. Por um lado, porque cabe ao professor a condução da aprendizagem de seu aluno, do cuidado com o aprender através de um bom planejamento, uma aula criativa, do uso de metodologias e materiais adequados, enfim, o cuidado com cada um para que todas as situações de aprendizagem sejam bem sucedidas. Assim, esse aluno terá sucesso, será aprovado e pontuará positivamente para o IDEB. Por outro lado, porque, se o professor favorecer e garantir a aprendizagem de seus

⁸² Detalhes podem ser encontrados na Nota Técnica nº 3/2009 do INEP.

alunos, dificilmente “darão baixa” no IDEB por abandonarem a escola. Assim, todos os professores estão na fórmula do IDEB. Talvez esse seja o fato de os PMEs elencarem, como estratégia, *preparar o professor*, proporcionando cursos, capacitações e formação continuada.

No entanto, a preocupação com a aprendizagem dos alunos extrapola os limites do professor, e essa responsabilidade é dividida com a gestão da escola, com os pais, com entidades e com a sociedade, o que está previsto como estratégia nos PMEs, que denomino de *conclamar os pais e acionar parcerias*. Assim, podemos dizer que *todos estão pensados dentro da fórmula*.

O indicador de rendimento pode ser útil para pensarmos, também, “o número de anos da etapa e o número de anos letivos que um aluno típico da escola gasta para completar uma série” (SOARES; XAVIER, 2013, p.910), denominado fluxo escolar. Em uma situação sem reprovação e abandono, esse indicador seria 1, isto é, os alunos levariam um ano para concluir uma série ou ano escolar. Se esses alunos abandonarem a escola ou reprovarem, eles terão que repetir a série/ano, o que acarreta uma elevação da média de anos letivos de estudo necessários, elevando os custos ao Estado. Assim, é necessário exercer um controle permanente sobre os indicadores.

Os dados referentes ao *rendimento (Pij)* escolar dos estudantes (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) dos dois níveis do Ensino Fundamental são apurados pelo Censo Escolar. Após elaborados cálculos estatísticos, o indicador de *rendimento (Pij)* que integra o IDEB, será um número entre 0 e 1.

Cada escola brasileira informa, no Censo Escolar, as taxas de aprovação, reprovação e evasão de suas turmas dos níveis a serem avaliados. Assim, a taxa de aprovação, que compõe parte da fórmula do IDEB, é dada pela média das taxas de aprovação, de todos os alunos daquele nível. Por exemplo, se todas as turmas do nível em questão, tiverem uma aprovação de 100%, a taxa média deste nível será 1. Se, por outro lado, nem todas as turmas tiverem uma aprovação de 100%, essa taxa será um número menor, entre 0 e 1. As escolas têm acesso às informações sobre o rendimento escolar pelo sistema do Educacenso, pelos microdados⁸³ do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP, ou ainda por materiais físicos [cartazes e livretos explicativos] e virtuais que as escolas recebem do INEP. Os dados apresentados a seguir constituem parte do material que as escolas recebem via e-mail e via correio.

⁸³ São arquivos de dados educacionais, como o Censo Escolar, a Prova Brasil, o ENADE, o ENEM, entre outros, disponíveis para download. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 15 out. 2016.

Tabela 6 – Rendimento escolar e taxa de abandono 2015 - Ivoti

		TAXA DE APROVAÇÃO - 2015											
Nome do Munic.	Rede	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
		Total Ens. Fund.	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Ivoti	E	82,3	84,6	81,1	--	--	82,4	80,0	100,0	54,5	77,8	100,0	88,0
Ivoti	M	95,2	97,3	92,7	100,0	100,0	93,6	95,7	98,1	92,2	90,8	94,1	93,9
Ivoti	P	98,4	97,6	99,3	100,0	96,3	100,0	95,0	97,1	100,0	97,5	100,0	--
Ivoti	Total	95,2	97,1	93,0	100,0	99,5	93,7	95,3	98,0	91,8	91,3	95,6	93,3

		TAXA DE REPROVAÇÃO - 2015											
Nome do Munic.	Rede	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
		Total Ens. Fund.	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Ivoti	E	12,7	7,7	15,1	--	--	11,8	0,0	0,0	36,4	11,1	0,0	12,0
Ivoti	M	4,6	2,7	7,0	0,0	0,0	6,4	4,3	1,9	7,4	8,8	5,4	6,1
Ivoti	P	1,6	2,4	0,7	0,0	3,7	0,0	5,0	2,9	0,0	2,5	0,0	--
Ivoti	Total	4,5	2,8	6,6	0,0	0,5	6,0	4,3	2,0	7,5	7,9	4,1	6,7

		TAXA DE ABANDONO - 2015											
Nome do Munic.	Rede	Taxa de Aprovação - Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
		Total Ens. Fund.	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Ivoti	E	5,0	7,7	3,8	--	--	5,8	20,0	0,0	9,1	11,1	0,0	0,0
Ivoti	M	0,2	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,5	0,0
Ivoti	P	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	--
Ivoti	Total	0,3	0,1	0,4	0,0	0,0	0,3	0,4	0,0	0,7	0,8	0,3	0,0

Fonte: INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2015

O Ministério da Educação, através do INEP recebe os dados das escolas via Censo Escolar, opera esses dados estatisticamente para deles fazer uso em um bom governo e retorna estes dados [compilados] à escola, como vemos nos quadros. Nesse retorno, os números permitem a análise dos dados da escola e apresentam comparações com outras escolas da rede e com outras redes.

Tabela 7 – Taxas de RS e Ivoti (quadro comparativo)

Taxas de Rendimento - ENSINO FUNDAMENTAL - RS 2015

Municípios	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
R.G. do Sul	Estadual	84,1	14,6	1,3
R.G. do Sul	Federal	95,8	4,2	0,0
R.G. do Sul	Municipal	87,8	11,0	1,2
R.G. do Sul	Particular	97,3	2,7	0,0
R.G. do Sul	Total	87,4	11,5	1,1
Ivoti	Estadual	82,3	12,7	5,0
Ivoti	Municipal	95,2	4,6	0,2
Ivoti	Particular	98,4	1,6	0,0
Ivoti	Total	95,2	4,5	0,3

Fonte: INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2015

3.3.2 A Prova Brasil e a aferição do desempenho escolar

O Sistema de Avaliação Básica – SAEB – foi instituído pelo Ministério da Educação na década de 1990 e, até 2005, era um exame aplicado a cada dois anos, a uma amostra de alunos de cada estado brasileiro, acompanhado de um questionário⁸⁴. Era considerado uma ferramenta útil, naquele momento, apesar de suas limitações, e permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos, a nível estadual, e estabelecer correlações estatísticas entre o desempenho e o conjunto de variáveis apuradas pelo questionário. O pretendido, no entanto, era a avaliação de cada escola e cada rede municipal. Assim, em 2007, ocorreu a “primeira avaliação universal da Educação Básica pública”, nas escolas públicas urbanas, diante da “necessidade de um sistema de avaliação que acompanhe as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica comum, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2008, p.19). A Prova Brasil tornou-se o instrumento de avaliação externa utilizado para a medida do *desempenho*(*Nij*) dos alunos, o segundo indicador que compõe a formulação do IDEB.

Esse indicador é dado pela média das proficiências dos alunos em Leitura e Matemática. Como as escalas das medidas das duas proficiências são diferentes, antes de realizar o cálculo da média [que representa o *desempenho* no IDEB], é necessário realizar uma padronização dessas medidas⁸⁵. Após elaborados cálculos estatísticos, o indicador de *desempenho* (*Nij*), que integra o IDEB, corresponderá a um número entre 0 e 10.

A Prova Brasil não é realizada pelo conjunto dos alunos do nível de estudos e, sim, nas turmas que encerram este ciclo de estudos. É aplicada a cada dois anos nas turmas de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e opcional às privadas. Essa prova é elaborada pelo INEP, com base na Matriz de Referência Curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e estabelece as competências e habilidades esperadas dos alunos ao final dos ciclos do Ensino Fundamental. Ela avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Essas duas disciplinas foram escolhidas, segundo documento do MEC, *Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar 2011*, por serem

⁸⁴ Os questionários contextuais não são objeto de estudo dessa Tese. Segundo INEP, os questionários da Prova Brasil servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Professores de Língua Portuguesa e Matemática e os diretores das escolas também são convidados a responder questionários, que possibilitam conhecer a formação profissional, as práticas pedagógicas, o nível socioeconômico e cultural, os estilos de liderança e as formas de gestão. Os questionários estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>>. Acesso em: 15 out. 2016.

⁸⁵ Os detalhes sobre estes cálculos integram a Nota Técnica 1 – INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

“consideradas basilares para a compreensão das demais que compõem o currículo escolar”. Avaliam-se competências e habilidades nessas disciplinas. Na Língua Portuguesa, o foco é a leitura, pois os conhecimentos linguísticos “requerem a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, privilegiando o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações”. Na Matemática, o foco é a resolução de problemas, “privilegiando as competências matemáticas exigidas socialmente”. A resolução de problemas possibilita desenvolver capacidades como a “[...] observação, estabelecimento de relações, comunicação de diferentes linguagens, argumentação e validação de processos, além de estimular diferentes formas de raciocínio” (BRASIL, 2011, p.7-8).

Segundo o documento do MEC, as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas baseiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em currículos adotados pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, além de livros didáticos. O conjunto de habilidades e competências selecionadas resultou nas Matrizes de Referência e poderão ser “medidas por meio dos testes utilizados na Prova Brasil”, pois configuram-se nas habilidades e competências que “se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental”(BRASIL, 2011, p.7). As Matrizes de Referência são organizadas em tópicos referentes aos temas e conteúdos abordados e pelos descritores⁸⁶ das habilidades associadas a eles.

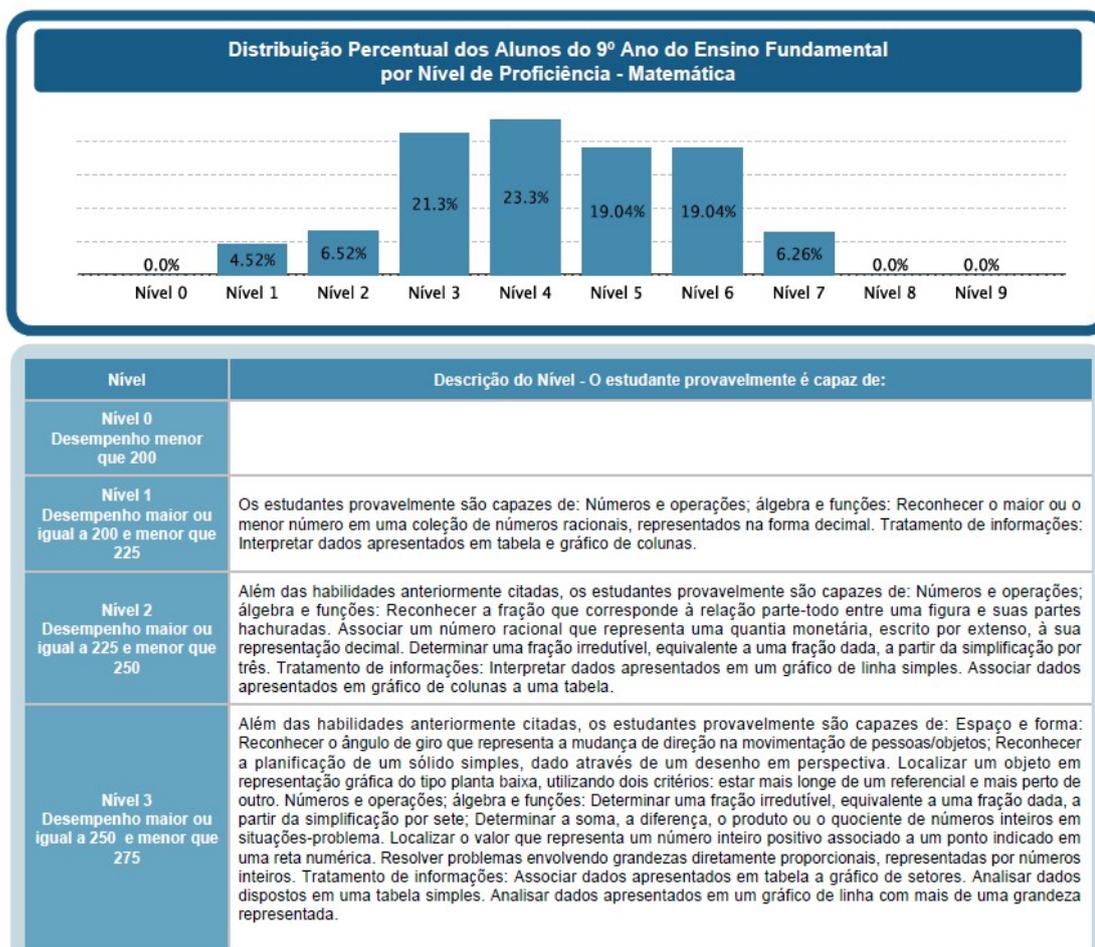
A Prova Brasil é composta por 22 itens⁸⁷ de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática, no 5º ano, e é composta por 26 itens de Língua Portuguesa e 26 itens de Matemática, no 9º ano. Para elaboração e análise dos resultados, é utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é uma teoria estatística que possibilita elaborar provas que permitem medir uma variável não observável ou não diretamente mensurável, como, no caso da Prova Brasil, as habilidades dos alunos. Assim, através da TRI é possível conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer em termos de habilidades. O desempenho dos alunos, assim, não tem relação direta com o número de acertos, e sim dependerá dos itens a que eles respondem. Os resultados são apresentados na forma de “uma média de proficiência” (BRASIL, 2011, p.8), que mostra “o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos itens da prova”. A média de proficiência indica uma posição na escala. As escalas são compostas por níveis de desempenho, expressas de 0 a 500, e variam de 25 em 25 pontos. Na

⁸⁶ “[...] os descritores constituem uma sumária descrição das habilidades esperadas ao final do 5º ou do 9º ano. A função dos descritores é, portanto, indicar as habilidades que são objeto de avaliação no conjunto de questões que compõem a Prova Brasil em cada série e disciplinas avaliadas” (BRASIL, 2011, p.8).

⁸⁷ Segundo o MEC (BRASIL, 2011), nas avaliações realizadas pelo Inep, cada item corresponde a uma questão da prova. Cada item é elaborado para avaliar predominantemente uma única habilidade.

composição da fórmula do IDEB são utilizados os valores correspondentes aos níveis de proficiência de 0 a 500⁸⁸.

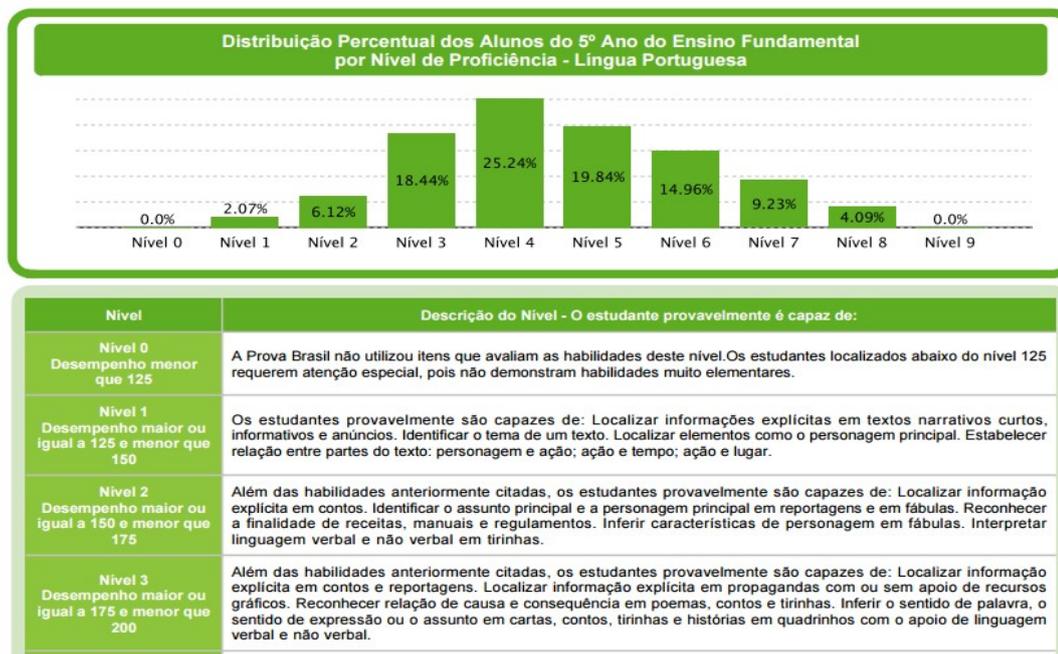
Figura 9 – Níveis de Proficiência em Matemática na Prova Brasil



Fonte: INEP- material da EMEF Ildo Meneghetti, Ivoti.

⁸⁸ As habilidades mais simples que são medidas pela Prova Brasil estão localizadas no nível 125 da escala. Desse modo, não são avaliadas as habilidades que estão abaixo do nível 125, pois equivalem aos anos anteriores ao 5º ano. Do mesmo modo, as habilidades mais complexas medidas em Língua Portuguesa estão concentradas no nível 9 (entre 325 e 350) e para Matemática, no nível 12 (de 400 a 425). As demais estão relacionadas ao currículo do Ensino Médio.

Figura 10 – Níveis de Proficiência em Matemática na Prova Brasil



Fonte: INEP- material da EMEF Ildo Meneghetti, Ivoti.

As figuras acima integram um conjunto de documentos que o MEC encaminha para cada escola brasileira, e neles estão apresentados os descritores que correspondem a cada nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, as competências e habilidades esperadas de cada aluno para aquela escala de proficiência. Além disso, situa a distribuição dos alunos da escola nos diferentes níveis, no caso, o desempenho em Matemática no 9º Ano do Ensino Fundamental e do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. De posse desse material, dessas estatísticas, a escola e os professores são instigados por uma relação saber-poder, em que a Estatística produz um saber verdadeiro.

A verdade é deste mundo. Ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2013a, p.52 – grifos no original).

A ampla divulgação dos índices dá-se desde o nível de instituição (escola) até o nível federal (país). O INEP é responsável pela publicação do IDEB e, a partir da publicação no site do Inep, essa informação se espalha pelas diferentes mídias (impressa, falada, televisionada e virtual), chegando a todos e cada um. E, ao mesmo tempo em que a escola conhece seu

desempenho, já consegue estabelecer um parâmetro com o desempenho anterior e a projeção de metas a serem alcançadas, como um discurso verdadeiro, inquestionável. Assim, cada escola, cada município e cada estado pode avaliar o seu desempenho em relação a si mesmo e aos demais. Esse índice apurado pela estatística produz mobilizações e intervenções nos municípios e nas escolas, seja na busca de melhorias ou mesmo no reforço positivo. Percebe-se, então, três movimentos na operacionalidade das estatísticas elencados por (KLEIN, 2010), quais sejam: conhecer, intervir e avaliar. Esses movimentos não ocorrem de forma linear, e sim, de forma espiral, isto é: o conhecer leva ao intervir e, a intervenção leva ao avaliar. Essa avaliação é um novo conhecer e, assim, o ciclo se repete sucessivamente, não no mesmo plano, mas agora, com outros valores, em outras circunstâncias e com outras necessidades.

Para avaliar o desempenho dos alunos, o INEP disponibiliza, também, um quadro comparativo como o que segue. O quadro mostra o desempenho dos alunos da escola, e já coloca a escola em comparação com o resultado atingido no seu município, no estado, no país e nas escolas similares. Escolas similares são aquelas que têm “um perfil de ‘Escolas Similares’, que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos” (INEP, 2016, p. 8 – grifos no original). Desse modo, a comparabilidade está posta em funcionamento, princípio que levará à concorrência

Quadro 8 – Distribuição percentual de proficiência

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência											
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa											
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	
Sua Escola	0.00%	2.07%	6.12%	18.44%	25.24%	19.84%	14.96%	9.23%	4.09%	0.00%	
Escolas Similares	1.79%	5.20%	9.17%	16.54%	19.92%	21.10%	15.39%	5.30%	3.32%	2.27%	
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Matemática											
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10
Sua Escola	0.00%	0.95%	1.12%	6.25%	20.52%	29.43%	15.30%	17.24%	7.17%	1.07%	0.95%
Escolas Similares	0.00%	1.42%	7.19%	12.12%	18.40%	26.14%	19.12%	10.61%	3.96%	0.61%	0.43%
Total Município	0.00%	0.38%	2.10%	5.82%	17.94%	22.75%	20.38%	18.46%	10.96%	0.83%	0.38%

Fonte: INEP- material da EMEF Ildo Meneghetti, Ivoti.

A busca por aspectos comuns e princípios de equivalência é colocada em funcionamento pela estatística quando pretende calcular, medir, ordenar, comparar e construir determinados grupos populacionais. Esses grupos organizados, na expressão de Lazzarato, como *públicos*, sobre os quais irá se agir, são estabelecidos por meio de semelhanças, de aspectos comuns, ou seja, similitudes que lhes conferiram uma dada ordem.

O quadro acima apresenta o desempenho da escola e, antes que a coloque dentro do seu município, coloca-a frente a um grupo similar, o que torna possível, “visualizar como a estatística produz determinados grupos por meio de uma *semelhança imaginada*, a qual destaca traços, perfis e características que são relacionados a grupos específicos com o intuito de encontrar similitudes e poder agrupá-los em conjunto. Agrupando-os torna-se mais fácil agir sobre eles para controlar e governar” (LOCKMANN, 2013, p.99- grifos no original).

Vimos pelo exposto, que a quantificação da qualidade da educação é possível a partir do momento em que se faz escolhas de aspectos que serão contemplados em sua formulação matemático-estatística. Para tal, é necessário engendrar-se toda uma maquinaria, desde o levantamento dos dados até a fórmula que dará a medida da qualidade da educação pelo IDEB, ou seja, o IDEB quantifica a qualidade da educação brasileira. Porém, é preciso compreender que uma fórmula é sempre uma expressão reduzida da qualidade, pois a qualidade envolve uma variedade de outros aspectos não capturados pela fórmula e, muitas vezes, nem sequer mensuráveis, como por exemplo, o esforço docente.

4 A GOVERNAMENTALIDADE E A EXPRESSÃO DA QUALIDADE PELA MÍDIA

Se a máquina não é, como no modelo inspirado pela ferramenta, uma prótese ou um órgão, então as relações humanos-máquinas não pode ser reduzida nem a uma *incorporação*, nem a uma *exteriorização*. As relações homens-máquina são sempre da ordem de um acoplamento, de um agenciamento, de uma conexão, de uma captura (LAZZARATO, 2014, p.80- grifos no original).

O IDEB se institui no tempo das sociedades de controle – pode-se dizer que ele representa um controle – e age por meio de maquinarias. Como biopolítica, o IDEB é endereçado à vida do coletivo; quer otimizar a qualidade de vida, gerando um sujeito saudável, inteligente, bem-sucedido e produtivo e, para tal, precisa qualificar a educação. Na perspectiva do Ministério da Educação, se elevar o IDEB, eleva-se a qualidade da educação. Acionam-se, então, algumas maquinarias, dentre as quais, a maquinaria midiática.

Procuro mostrar nesta seção de que forma a mídia, como máquina de expressão, opera sobre os sujeitos, capturando-os para que, através da modulação da sua *vida* e do seu *vivo*, engaje-se e se ajuste como uma peça dessa maquinaria, para que as metas do IDEB sejam alcançadas.

A modulação é a modalidade de exercício do *noopoder*, que é o poder das sociedades de controle. Age mais sobre as mentes do que sobre os corpos e o faz através de dispositivos que atingem os cérebros para, entre outras coisas, dominar o desejo, desenvolver a vontade e “multiplicar a oferta de ‘mundos’ (de consumo, de informação, de trabalho, de lazer)” (LAZZARATO, 2006, p.101- grifos no original), diante dos quais a liberdade do sujeito é exercida pela possibilidade de escolha dentre os mundos que foram criados e instituídos pelos outros. Sendo assim, pode-se dizer que a subjetivação é o ponto forte de atuação das sociedades de controle.

A subjetividade das sociedades capitalistas não é apenas uma subjetividade autônoma e independente confinada ao indivíduo, ela é também uma subjetividade fragmentada em ‘faculdades interiorizadas’ e compartimentadas (razão, entendimento, sentidos etc.), cada uma em oposição às demais de acordo com dualismos, como os do sensível e inteligível, do real e do imaginário, do pensamento e da extensão (LAZZARATO, 2014, p. 70).

O *noopoder* se institui nas sociedades de controle e tem, na mídia, e seus aparatos, uma grande aliada.

A sociedade de controle exerce seu poder graças às tecnologias de ação a distância da imagem, do som, das informações, que funcionam como máquinas de modular e cristalizar as ondas, as vibrações eletromagnéticas (rádio, televisão), ou máquinas de modular e cristalizar os pacotes de bits (os computadores e as escalas numéricas. Essas ondas inorgânicas duplicam as ondas através das quais as nômadas agem umas sobre as outras (LAZZARATTO, 2006, p.85).

Vivemos numa época em que a comunicação, seja pela mídia impressa, ou cinematográfica, televisiva, pela Internet, faz parte do cotidiano de todos, e talvez pudéssemos dizer que o “[...] mundo nos chega sempre editado.” (SCHMIDT, 1999, p. 21). No mundo contemporâneo globalizado, a velocidade das comunicações é estrondosa e dificilmente qualquer um de nós poderia se imaginar sem o contato com algum instrumento midiático. As notícias são veiculadas instantaneamente pela Internet, pela televisão e, assim que a impressão permitir, pelos jornais.

Rocha (2005) menciona que é do aspecto invasivo, global e universal da mídia e de sua capacidade de questionar, refutar, confirmar e formar opiniões que advém a expressão “poder da mídia”, como aquele em que um (ou uma instituição) – o mais forte – detém o poder em relação a outros – mais fracos. Nesse sentido, o poder parece ser unidirecional, manipula, domina, controla e cria dependência. No entanto, a (re)produção e circulação dos produtos midiáticos podem ser compreendidas a partir do conceito foucaultiano de poder – uma ação sobre ações, sem um centro, isto é, pulverizada pelo tecido social e/ou pelo conceito de *noopoder*, de Lazzarato(2006), que fala no poder que age a distância, quebra as fronteiras e modula os “fluxos de desejos e de crenças e das forças (a memória e a atenção) que as fazem circular entre os cérebros, na cooperação” (LAZZARATO, 2006, p.84).

Enquanto as disciplinas moldavam os corpos e construíam hábitos na memória corporal, o *noopoder*, nas sociedades de controle, age sobre a mente, modulando os cérebros e constitui hábitos na memória mental. Assim, os sujeitos da contemporaneidade são subjetivados, induzidos e conduzidos a práticas alinhadas à governamentalidade neoliberal, que preconiza sujeitos inovadores, criativos, empreendedores, sujeitos que se reinventam e se reatualizam a todo instante. Para tal, é preciso um cérebro flexível que se adapte às condições que mudam constantemente. Deleuze (1992a) refere que nas sociedades de controle o essencial não é mais uma assinatura e nem um número e nem as palavras de ordem, como nas sociedades disciplinares, “mas uma cifra: uma cifra é uma senha [...] A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição” (DELEUZE, 1992a, p.222). É a partir de uma senha que entramos na rede, no mundo virtual, e temos a possibilidade de nos conectar com um sem-número de pessoas nos diferentes recantos do

planeta. Permite-nos mergulhar em infinitas informações que circulam e são cambiantes, que nos ensinam, guiam-nos e nos modulam para estarmos ajustados à sociedade contemporânea.

4.1 Potência e poder das máquinas de expressão: o IDEB e a visibilidade da [não]qualidade da educação

IDEB: Florianópolis atinge níveis de primeiro mundo
 O município é o melhor do ranking entre as capitais, nos anos iniciais.
 (Deolhonilha: 25/12/2012 - Postado por: Redação)

Na contemporaneidade, a mídia passa a ser compreendida não só como veiculadora, mas também, como uma selecionadora e (re)processadora de variados tipos de discursos, os quais, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentido aos mesmos. E, nesta complexa capacidade de dispersão e multiplicação de sentidos é que a mídia consegue “[...] manter-se para além do bem e do mal, pois são diversos os interesses que perpassam as mensagens, suas produções e recepções.” (ROCHA, 2005, p. 128).

Procurou mostrar nesta seção como a mídia visibiliza o IDEB e se utiliza de maquinarias para agir sobre os sujeitos, subjetivando-os. Assim, lança mão de (mais) discursos que, na perspectiva de Foucault, não simplesmente nomeiam as coisas do mundo, mas, principalmente, conduzem comportamentos. Desse modo, a mídia “ensina” como se comportar, o que pensar, no que acreditar, o que temer, o que desejar, atuando como uma potente máquina de expressão de que o IDEB dispõe para materializar as relações de poder.

A história do neoliberalismo é marcada por uma “servidão generalizada” que constitui a megamáquina contemporânea. Seus dispositivos vão bem além da fábrica, que é apenas o lugar da sua atualização inicial. As novas máquinas sociais e técnicas tomaram posse do comportamento e das atitudes não apenas no emprego e no trabalho em geral, mas também na vida diária. Em nossas ações mais “humanas” (falar, comunicar, escrever, etc.) somos “assistidos” por uma nova geração de máquinas. “Se as máquinas motrizes construíram a segunda idade da máquina técnica, as máquinas da cibernética e da informática formam uma terceira idade que recompõe um regime de servidão generalizado (LAZZARATO, 2014, p.35- grifos no original)

Lazzarato (2014) afirma que os maquinismos invadiram nossas vidas cotidianas, subjetivam-nos e conduzem nossos modos de falar, de ouvir, de ver, escrever e sentir. Aponta “a sujeição social e a servidão maquínica” (LAZZARATO, 2014, p.17) como as duas formas que a produção da subjetividade opera no capitalismo. Enquanto a sujeição social nos atribui

uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, etc., produzindo um sujeito individuado, que no neoliberalismo evidencia/equivale ao capital humano e o empresário de si, a servidão maquínica “desmantela o sujeito individuado, sua consciência e suas representações, agindo sobre os níveis pré-individual e supraindividual” (LAZZARATO, 2014, p.17), considerando-o uma peça de uma engrenagem, uma roda dentada, “[...] uma parte componente do agenciamento empresa, do agenciamento sistema financeiro, do agenciamento mídia, do agenciamento Estado de bem-estar social e de seus equipamentos coletivos (escolas, hospitais, museus, teatros, televisão, internet, etc.)” (LAZZARATO, 2014, p. 28). Nas escolas, assim como em outros espaços, somos submetidos às duas formas de subjetivação cotidianamente e, no meu entender, a mídia as coloca em funcionamento, quando nos atribui tarefas individualizadas como diretores, professores, pais ou alunos [ou seja, cada um] em relação ao IDEB, e quando age sobre nossas mentes, sobre nossas formas de pensar e agir coletivos [ou seja, sobre todos] na busca de uma educação de qualidade.

Com o objetivo de verificar como a mídia veicula o discurso da melhoria da qualidade da educação brasileira, representada pelo IDEB, e que estratégias utiliza para mobilizar o conjunto da sociedade brasileira na busca desta melhoria, ao longo do período da minha pesquisa, coletei, através da ferramenta *Google alerta*⁸⁹, notícias veiculadas na mídia digital. De posse de mais de oitocentas notícias, selecionei 10% das notícias desde dezembro de 2012, até a data atual, novembro de 2016. Selecionei, li, copiei, tabulei, reli e destaquei recorrências, a partir das quais aponto quatro estratégias em que identifico a produtividade da mídia na mobilização pela qualidade da educação, a partir da melhora do IDEB, agindo sobre os sujeitos, governando os Governos e a população. Denominei as estratégias de:

- *todos pela educação de qualidade;*
- *o controle do compromisso pela qualidade;*
- *a invenção de projetos que garantam a qualidade;*
- *o prêmio como visibilidade do sucesso da qualidade.*

A mídia veicula e produz, simultaneamente, saberes sobre como estamos e como devemos estar no mundo. Assim, identificamo-nos sempre, em alguma medida, com alguma coisa que os meios nos comunicam. Sentimo-nos parte dessa rede à medida em que dela nos

⁸⁹ É uma ferramenta disponibilizada pelo Google com a qual, a partir de uma palavra ou frase que se quer saber cada vez que for publicada em algum site da Internet. Ao invés de realizar uma inspeção manual através de mecanismos de busca, é possível receber via e-mail alertas sobre determinado tópico a cada nova matéria publicada em sites de notícias, blogs, etc. Trata-se do Google Alerts (Alerta do Google). Disponível em: <<http://www.agenciaenlink.com.br/blog/como-usar-o-google-alerts-e-quais-as-utilidades-do-servico/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

utilizamos para entender nossa história, acreditar em algumas verdades e construir outras certezas. É através dela e do uso de variadas técnicas e tecnologias que se exercitam jogos de poder pelos quais estamos sendo sempre mais capturados e governados. Ao organizar, definir, selecionar, construir uma determinada teia discursiva, a mídia utiliza regras que visam, através de minuciosas e detalhadas operações, a produzir algumas verdades que, de algum modo, regulam nossos comportamentos e modos de agir e de ser no mundo. Procuo mostrar a seguir, como a mídia captura a todos e cada um, subjetivando-os no sentido de agir na/pela busca da qualidade na educação.

Inicialmente, atendo-me à análise da estratégia que denominei *todos pela educação de qualidade*, procurando mostrar, nos discursos encontrados, como a mídia utiliza expressões que tentam produzir sujeitos comprometidos, solidários e engajados em “[...] um texto que “faz”, que gera efeitos sobre a conduta dos indivíduos, que conduz, que produz, seduz e mobiliza” (TRAVERSINI, 2006, p.77) a população escolar e a sociedade na busca por melhores resultados no IDEB. Seguem exemplos:

“Nós tínhamos esse objetivo, nós queríamos melhorar e nós gradativamente fomos percebendo onde nós tínhamos mais dificuldade. **As famílias são muito presentes na escola.** Elas acompanham o rendimento do aluno. **E isso tem proporcionado bons resultados**”, avalia o diretor da escola, Flávio Gabardo.

(ESCOLA..., 2014)

A estratégia da Secretaria Municipal de Educação (Semec) é fortalecer o trabalho de **gestão integrada** nos próximos três meses. Entre as principais ações definidas em reunião, hoje (31), com os gerentes da secretaria, estão **a presença dos diretores das escolas em sala de aula**, atividades de leituras diárias, fortalecimento dos **projetos com a família**, envolvimento de toda a **equipe escolar** nas ações pedagógicas e ações totalmente integradas entre as gerências da Semec.

(GESTORES..., 2015)

“Ficamos muito felizes com **o resultado**, o qual atribuímos à **união da equipe**, aos Laboratórios de Aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico, em **parceria com a Gere**, além do atendimento nas salas de recursos para alunos com deficiência. Nossos **professores** também são muito criativos e sempre procuram trabalhar seus projetos de forma lúdica”, conta Cristiane.

(ESCOLAS..., 2016)

“**Os bons resultados** em ambos os índices [Ideb e IOEB] são a prova de que o município tem um excelente nível de ensino. A rede municipal tem participação fundamental nessa conquista e, dessa forma, é um reconhecimento ao trabalho dedicado dos nossos profissionais. São **diretoras, professoras e muitos outros educadores e profissionais de apoio** que estão oferecendo o melhor para nossas crianças”, disse o prefeito Saulo Pedroso.

(ATIBAIA..., 2015)

“**É um trabalho em equipe**, feito com muito afinco, que vem de vários anos e que a gente sensibiliza tanto o **aluno** quanto a **comunidade escolar** como um todo, para que eles entendam que a escola **só tem bons resultados quando tem uma participação conjunta**”, acrescenta o diretor do Centro, Carlos Eduardo Rodrigues.

(DUARTE, 2015)

Pode-se dizer que uma das características da governamentalidade neoliberal é a gestão das populações por meio de dinâmicas de individualização e totalização, incluindo a de todos e cada um nos diferentes setores. Para pertencer a um grupo e torná-lo atuante e efetivo, “é preciso que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações segundo modelos apropriados e aprovados pelos demais do grupo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202). Nessa lógica, o IDEB de uma escola, do município e, conseqüentemente, do país, só melhorará se todos assumirem *o controle e o compromisso pela educação de qualidade*. Isto não significa um “afrouxamento ou minimização do Estado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202), e sim, pode ser entendido como uma tecnologia da qual o Governo se utiliza para que

[...] ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.” (LOPES, 2009, p. 155).

É interessante observar como todos são enaltecidos quando os resultados do IDEB são positivos, e todos são convocados quando há necessidade de melhora do IDEB. No segundo caso, surgem mecanismos de indução e controle da população escolar e também dos responsáveis pela gestão da educação em nível municipal e estadual através dos quais se instituem práticas na busca pela qualificação da educação. Um desses mecanismos é a instalação de placas com o resultado do IDEB nas unidades escolares, produzindo uma visibilidade para que toda comunidade escolar e a sociedade em geral possa conhecer o desempenho de qualidade daquela escola. Dessa forma, é possível *o controle do compromisso pela qualidade* por todos e cada um, pois, a publicidade “distribui, sobretudo, maneiras de sentir para instigar maneiras de viver; formula para as almas maneiras de afetar e de serem afetadas, que serão depois encarnadas nos corpos” (LAZZARATO, 2006, p.102). Assim, a colocação de placas e faixas nas escolas, com a nota do seu IDEB, não só visibiliza esta nota, mas captura a população escolar, afetando-a no sentido de pertencimento.

A visibilização dessas informações na mídia pode beneficiar as pessoas por um meio mais popular do que os computadores ou as publicações especializadas. Mas essas informações precisam estar bem colocadas para que a sociedade entenda seus significados. Senra (2005, p.225) observa que somente conhecendo os limites das estatísticas dentro das suas escolhas conceituais e os processos das pesquisas poderemos usá-las corretamente, e alerta que “em não se fazendo, atenta e corretamente, acaba-se (de boa ou má fé) por mal usá-las, atribuindo-lhes mais do que são, tirando-lhes mais do que têm; as estatísticas podem muito, mas não podem tudo”.

Figura 11 – Notícia sobre o IDEB – Instalação de placa na escola

triangulo-mineiro/noticia/2013/02/primeira-escola-de-uberlandia-mg-recebe-placa-com-resultado-do-ideb

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | famosos & etc | vídeos

MENU G1 TRIÂNGULO MINEIRO TV INTEGRAC

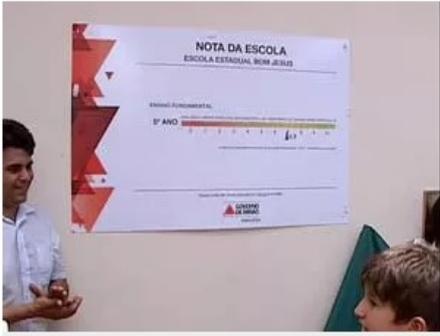
15/02/2013 19h17 - Atualizado em 16/02/2013 08h36

Primeira escola de Uberlândia, MG, recebe placa com resultado do Ideb

Escola Estadual Bom Jesus recebeu a nota 6,9.
Segundo superintendente de ensino, objetivo é dar transparência ao índice.

Do G1 Triângulo Mineiro

FACEBOOK TWITTER G+ PINTEREST



Escolas do interior do estado recebem placa com nota (Foto: Reprodução/TV Integração)

A Escola Estadual Bom Jesus foi a primeira em **Uberlândia** a receber uma placa enviada pela Secretaria de Estado de Educação, com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A iniciativa tem o objetivo de dar visibilidade aos resultados. Até o fim deste mês, todas as escolas estaduais que geraram o índice terão suas placas fixadas.

A escola obteve 6,9, nota que, segundo a diretora da instituição, Janis Ferreira, está acima do nível dos países de primeiro mundo. "As notas deles são de no máximo 6 pontos. Logo, é o reconhecimento de um trabalho em equipe, onde pais, professores, funcionários e comunidade participam da educação dos alunos de forma efetiva", comentou.

Fonte: PRIMEIRA... (2013).

Com o **objetivo de dar visibilidade às notas do IDEB**, todas as escolas estaduais de Guanhães e de Minas, simultaneamente, às 14h, **afixaram as placas com os resultados do índice** do Governo Federal que avalia a educação básica em todo o Brasil. A atividade contou com a presença de alunos, pais e de um momento artístico. **A orientação** da Secretaria é de que **as placas sejam instaladas em local de fácil visibilidade, na entrada das escolas**. Cada placa traz o índice obtido pela escola no nível de ensino avaliado referente ao ano de 2011, da escola, município e do estado.

(ESCOLAS..., 2013)

Mas em outra escola em Timóteo, **o resultado mostrado pela placa ficou abaixo da média nacional** ideal que é de 6.0. Ainda assim, a direção considera a **proposta de apresentar isso aos alunos algo positivo**. Para a diretora da escola, Silva Santos, a **pontuação de 3.9 exposta todos os dias no pátio da escola serve como incentivo para os estudantes buscarem melhor posição nos próximos anos**.

(ESCOLAS do Vale..., 2013)

Uma faixa do lado de fora e outra no saguão principal informam a evolução que a escola teve nos últimos anos na avaliação nacional. Em 2007 o Ideb foi de 3,2. Em 2009 subiu para 4,1. Passou para 4,3 em 2011 e chegou em 4,6 em 2014. **“É uma escadinha”, comemora a diretora** Zilda Caetano de Camargo Lima, uma das responsáveis pelos bons resultados dos alunos.

(PARANÁ, 2015)

O primeiro passo a se avançar é abrir para a comunidade escolar o que ocorre dentro da unidade de ensino. **As placas dão transparência e permitem que as famílias conheçam a situação educacional e cobrem melhorias**. São atitudes altamente democráticas. Com a divulgação transparente, os **pais teriam condições de cobrar mais a tão desejada qualidade do ensino**”, disse o deputado Emanuel Pinheiro (PR).

MATO GROSSO, 2015)

A partir dos excertos escolhidos, percebemos que a mídia procura mostrar que, através da visibilização do IDEB, ao conhecer o índice de sua escola, alunos e pais são convencidos a se engajarem na proposta de melhoria da educação.

A obrigação de resultados e a prestação de contas (*accountability*) instaurou-se na área educacional, inserindo-se no processo de gestão para explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados.

A prestação de contas (*accountability*) destaca a necessidade de medir não só a aquisição dos alunos em relação às normas e padrões, e não somente uns em relação aos outros, mas também medir o desempenho das escolas em relação às suas condições de funcionamento, e não em relação às outras escolas (AKKARI, 2011, p. 86).

A prestação de contas pode ser entendida como uma forma de trazer todos à responsabilidade. Depois de geradas, emitidas e divulgadas, “as estatísticas têm a potência de provocar diferentes significações naqueles que as recebem, conformando informações

diversas e distintas” (SENRA, 2005, p.225). Ou seja, a interpretação e o uso que são feitos das estatísticas dependem da significação que os receptores venham a lhes atribuir. Para que os significados dos receptores sejam bem-feitos, “os significados que lhes são [...] precisam ser apreendidos e compreendidos” (SENRA, 2005, p.225). Isto significa dizer que, para que os resultados do IDEB sejam compreendidos, os receptores desses resultados – a população escolar e a comunidade – precisariam conhecer como esses dados foram formulados. A simples exposição de placas e faixas para visibilizar os índices, permite apenas uma análise do IDEB na sua exterioridade.

Podemos entender, também, a visibilização do IDEB, como forma de informação, de acompanhamento e de controle pela população escolar, pois “as tecnologias colocadas em funcionamento por meio da gestão da escola, como a cultura de metas, a meritocracia, a visibilidade dos indicadores de desempenho dos sujeitos e das organizações trazem impactos profundos e instituem novas formas de regulação das condutas” (HATTGE, 2014, p 113). Desse modo, com a exposição das notas do IDEB, quer-se capturar os sujeitos controlados e controladores, para que, todos se unam em torno do objetivo comum: a melhora do índice. Uma vez que a escola e a população escolar são sabedores das metas estabelecidas, recai sobre todos a cobrança quando as metas não são atingidas. A nível de gestão municipal e estadual, esta cobrança recai sobre os gestores e é instaurada e controlada pelas instituições públicas, como os Ministérios Públicos e os Tribunais de Contas, entre outros, como mostro nos excertos.

A Secretaria de Educação de Salgueiro, no Sertão de Pernambuco, **deve divulgar** em até 30 dias – **em locais públicos** – **as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).**A determinação é do **Ministério Público de Pernambuco (MPPE)**, que acatou a sugestão da Subprocuradoria Geral da República e, com base na obrigatoriedade constitucional de publicar atos da administração pública, expediu recomendação para que os números sejam divulgados.

(BRITO, 2012)

A conselheira Marisa Serrano, do **Tribunal de Contas de Mato Grosso do Sul (TCE/MS)**, fez um **alerta aos prefeitos de municípios que não alcançaram as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** de 2013. De acordo com ela, os dados referentes às séries iniciais das escolas públicas municipais revelam que 15 municípios não alcançaram as metas projetadas, enquanto em 2011 apenas 10 municípios ficaram abaixo da meta, o que representa um aumento de 50% de resultados abaixo da meta em relação a 2011.

(TRIBUNAL..., 2014)

A Câmara dos Deputados discute **projeto de lei que visa deixar inelegíveis por quatro anos prefeitos e governadores que piorarem a pontuação no Ideb** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), denominada de **Lei de Responsabilidade Educacional**. “Não é nenhuma criminalização do administrador. Nós queremos apenas impedir que ele continue atrapalhando o desenvolvimento da Educação do seu Estado ou município. Não podemos aprovar o retrocesso, queremos tirar os gestores da zona de conforto, da acomodação. Queremos dar choque de gestão, porque nos últimos 15 anos a qualidade da Educação estagnou ou piorou”, avalia o relator Raul Henry (PMDB-PE)

(PINCHIARO, 2013)

A audiência em Itapipoca foi marcada após a **instauração de inquérito civil público** para apurar o motivo pelo qual o Ideb do município de Itapipoca foi de apenas 4,0 no ano de 2011. Na audiência, os **MPs também devem verificar a efetividade dos programas** do Ministério da Educação (MEC) em Itapipoca.

(MPF/CE..., 2015)

Percebe-se que as ações pela melhoria da qualidade da educação não são centradas nas escolas nem nos Governos municipais e, sim, disseminam-se pelo tecido social: órgãos públicos, entidades, cidadãos, etc. Desse modo, a mídia (re)produz ações que visam ao *controle do compromisso pela qualidade* e opera sobre a população escolar, cobrando resultados, inclusive legal e judicialmente, e mobilizando-a para ajudar na melhora do IDEB, entendido como a melhora da qualidade da educação.

Denominei *a invenção de projetos que garantam a qualidade*, a terceira estratégia que aponto e pela qual a mídia opera sobre a população escolar e os gestores públicos (Governos). Como mencionei anteriormente, a mídia, aqui representada pelas notícias sobre o IDEB veiculadas na internet, é (re)produtora de opinião. À medida que incita a opinião pública e também a opinião dos gestores municipais sobre a importância da qualificação da educação, mobiliza a elaboração, implantação de ações e programas na tentativa de melhorar o IDEB.

O resultado? A escola atingiu **nota 6 no Ideb**, uma meta estipulada para o ano de 2021, reflexo do empenho da equipe docente. A escola planejou todos os passos. Diagnosticou as principais dificuldades dos alunos do 5º ao 9º ano, com relação aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática. **Os professores passaram a trabalhar o projeto “Intervenção Prova Brasil”** em consonância com os demais conteúdos, verificando a carga horária da escola.

(PIAUI, 2015)

O Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação se reuniu, nesta manhã, para tratar sobre o novo **projeto da SMED, o IDEB Melhor, que prevê estratégias para qualificar ainda mais a educação em Bagé**. No início deste mês a Secretaria aplicou, em Escolas da Rede Municipal, um questionário sobre a rotina escolar de professores, equipe diretiva e alunos. O objetivo desse diagnóstico, realizado através de um levantamento de dados, é iniciar um projeto que qualifique ainda mais a educação nas escolas da Rede Municipal de Bagé. *“O foco do nosso trabalho é a aprendizagem dos alunos, e conhecendo as dificuldades e os pontos fortes das escolas, fica mais fácil de traçarmos metas e estratégias para aprimorar, cada vez mais, a educação”*, relatou a Secretária Janise Collares.

(BAGÉ, 2012)

Surgiu assim, já no final de 2014, o **projeto Equidade**. "A gente utilizou alguns elementos, como o **Ideb**, as taxas de aprovação, o rendimento em Português e Matemática, a renda do entorno, o percentual de incidência de beneficiários do [programa] Bolsa Família e a baixa frequência, para fazer um cluster [espécie de média]", conta a diretora do Departamento de Ensino Fundamental da secretaria, Leticia Mara de Meira.

(IMPULSO...,2016)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EM Vila Mirim, em Praia Grande, **saltou de 5,8 para 6,7**, superando a meta nacional que é de 6,0. A unidade faz parte do **programa A Tribuna na Escola**, e a assistente técnico pedagógico Magda de Oliveira credita o desempenho ao incentivo à leitura proporcionado aos estudantes pelo uso do jornal como ferramenta didática.

(LIMA, 2016)

Ler e Escrever, entre outros programas que fazem parte do Currículo do Estado de São Paulo. Disciplina e muita organização pedagógica. A mistura de todos esses “ingredientes” fez com que a E.E. Joaquim da Fonseca Saraiva, unidade de ensino de Tempo Integral voltada a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, **atingisse percentual de 7,9 no Ideb** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

(SÃO PAULO, 2016)

Inventar, criar e proporcionar são verbos que expressam ações não pensadas para a escola moderna. A escola moderna foi pensada na lógica disciplinar, marcada por ordenações do tempo e do espaço e da produção de corpos dóceis. Veiga-Neto (2011, p.49) refere que a escola moderna “não foi pensada para ser uma escola de prazer, ou para atender os desejos imediatos das crianças e dos jovens”. A escola era movida pelo esforço, pela dedicação, pela vontade e não pelo desejo. Pelo contrário, o desejo devia ser permanentemente controlado e adiado. A satisfação era o resultado final. Isso valia para um ano de estudo [satisfação era passar de ano], para o final da infância [para os cristãos, a confirmação/1ª eucaristia], para os jovens [passar no vestibular] e para outros ciclos da vida. A escola era tal como as coisas da vida cotidiana eram pensadas a longo prazo. Na escola moderna, a sala de aula “era um lugar de trabalho” e o único prazer permitido era o “prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado” (VEIGA-NETO, 2011, p.49).

Na escola contemporânea busca-se capital cognitivo, sujeitos flexíveis, inovadores e inventivos. Sujeitos empreendedores, idealizados por uma discursividade que migra do mercado para toda a sociedade. Assim, a escola contemporânea precisa ser uma escola inovadora, criativa, atraente, prazerosa e que satisfaça os desejos dos alunos o mais imediato possível. O interesse dos alunos pela aula, pelo aprender é crucial na escola contemporânea.

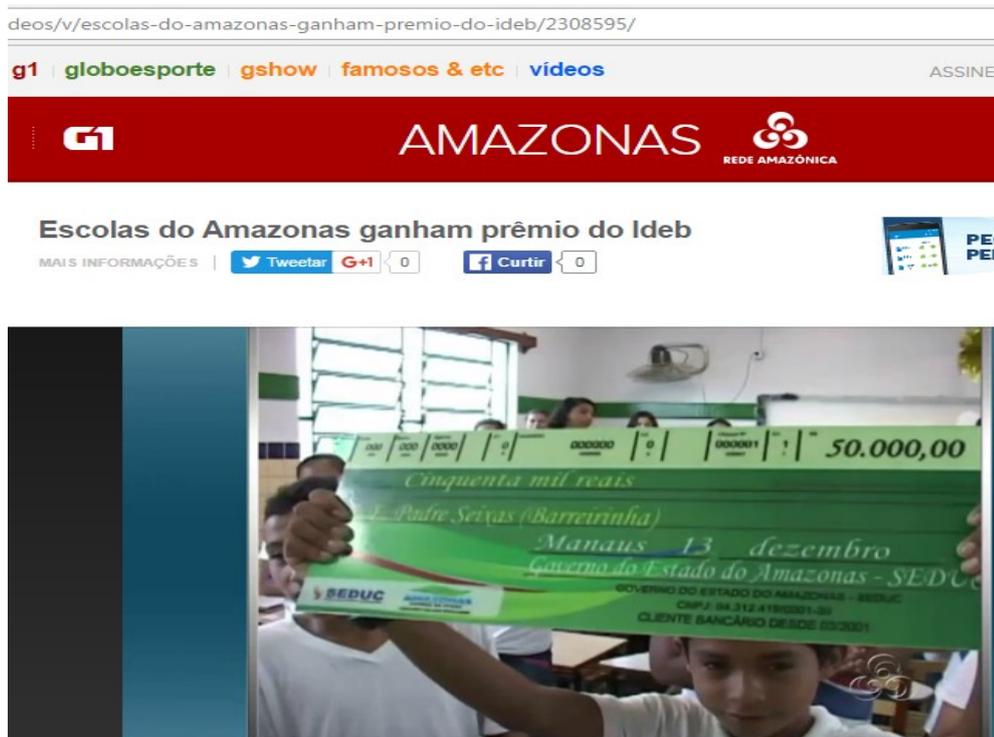
A pedagogia por projetos é apontada por Veiga-Neto (2011, p.49) como um exemplo de metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico que cada vez mais buscam a satisfação imediata. O autor refere que “o ponto de partida para os projetos são os interesses dos alunos, interesses devidamente direcionados, adequadamente produzidos” (VEIGA-NETO, 2011, p.49). Ou seja, essa escolha é conduzida para encaixar-se no que foi estabelecido pelo professor. Com os projetos de aprendizagem, o tempo também se reconfigura do longo prazo para o curto prazo, contemplando o desejo imediato. A mídia, como dispositivo da racionalidade vigente, enaltece e veicula as iniciativas dos projetos e reforça o crédito da aprendizagem a esta metodologia.

Ao divulgar as notas do IDEB, a mídia faz circular a representação de sucesso [ou fracasso] na qualidade do ensino. Os discursos acerca da mobilização, do esforço conjunto, da implantação de projetos inovadores e da prioridade da aprendizagem pelos gestores precisam ser mantidos como produtores desse sucesso. Nesse ponto desloco meu olhar para a quarta estratégia que aponto como sendo utilizada pela mídia para operar sobre a população escolar, que denominei *visibilizando o sucesso da qualidade*. Argumento que, ao dar visibilidade às ações produzidas nas escolas e nos municípios promove-se o mergulho nas imagens, nos discursos que faz circular, subjetivando seus leitores, fazendo-os acreditar que o esforço coletivo e de cada um gera o sucesso da qualidade da educação. Assim,

[...] tratar de visibilidades, na análise enunciativa proposta por Foucault, significa tratar dos espaços de enunciação de certos discursos – espaços institucionais bem definidos, como é o espaço de escola, por exemplo, e espaços mais fluidos e amplos, como é o caso da mídia, em sua relação com os vários poderes, saberes, instituições que nela falam. (FISCHER, 2002, p. 86).

O reconhecimento do esforço é o prêmio e, assim, aqueles que atingiram as metas são reconhecidos com premiações que vão desde o recebimento de títulos, medalhas, certificados até incremento financeiro, alinhado a um processo de meritocracia e de ranqueamento.

Figura 12 – Notícia sobre o IDEB – prêmio



Fonte: ESCOLAS DO AMAZONAS... (2012).

Para Fischer (2002, p. 86), a mídia opera num espaço de “[...] reduplicação dos discursos [...]”, dos enunciados de uma época, e o faz, a seu modo, na sua linguagem, na sua forma de tratar aquilo que deve ser visto. Nesse sentido, segundo a autora, poder-se-ia dizer que a mídia se constitui num espaço de “[...] visibilidade de visibilidades.” (FISCHER, 2002, p.86).

Figura 13 – Notícia do IDEB– gestoras



Fonte: ESCOLAS DO AMAZONAS... (2012).

Figura 14 – Notícia do IDEB- Moção de aplauso

www.oestegoiano.com.br/noticias/educacao/mocao-de-aplouso-de-autoria-de-vereador-parabenizou-escolas-pelo-ideb

Principal / Educação / Notícia

Moção de aplauso de autoria de vereador parabenizou escolas pelo IDEB

27/10/2016 06:35:33  0  Tweet  Curtir 38  Imprimir



Uma solenidade na Câmara Municipal de Iporá, na manhã desta quarta-feira, 26, durante sessão, homenageou duas escolas municipais da cidade: Valdivino Silva Ferreira e Dona Ritinha.

Por iniciativa do vereador e presidente da Comissão de Educação da Câmara, Cleudes Alves (PP), as duas escolas receberam uma Moção de Aplauso que é expediente manifesto por todo o Legislativo em razão do desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O vereador apresentou o pedido para que as escolas fossem homenageadas e todos os demais consentiram, votando unanimemente em favor da entrega dessa honraria.

Diretoras, professoras e alunos foram ao plenário da Câmara Municipal para esse ato solene. Lá estavam Sônia Luiza Santos Teles, diretora da Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira, e Hérica Cristina Barbosa Soares, professora do 5º ano nessa escola. Pela Escola Dona Ritinha estavam Maria Nalma Guimarães, diretora, e a professora de 5º ano, Hellen Carolina Rodrigues Santos Silva. Estava presente também a secretária municipal de educação, Olímpia Vaz.

Vereador Cleudes Alves com educadoras

Fonte: MOÇÃO... (2016).

Para Gadelha (2013, p 160), a meritocracia corrobora com a “possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o status de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação”. A meritocracia estimula os rankings e a concorrência, assim como a performatividade, que são características da racionalidade neoliberal.

A mídia, aqui trazida como maquinaria capaz de operar sobre todos e cada um para a melhora do IDEB, foi analisada através de um recorte de notícias veiculadas na internet entre dezembro de 2012 e dezembro de 2016. Constatou-se que a mídia funciona: faz circular e penetra em todos os espaços, a qualquer tempo, para produzir sujeitos comprometidos, responsáveis e atuantes na busca do alcance das metas estabelecidas pelo IDEB. As peças dessa maquinaria [ou até pequenas máquinas auxiliares] ajustam-se para convencer a população escolar e a sociedade como um todo de que uma educação de qualidade somente é possível: 1) se todos se unirem e assumirem o compromisso por essa qualidade; 2) se houver

um controle sobre a qualidade expressa pelo IDEB, de modo que todos tenham acesso à informação sobre o índice alcançado pela escola. Do mesmo modo, a mídia faz circular a ideia de que os órgãos públicos de controle também devam monitorar e cobrar o bom desempenho no IDEB das escolas; 3) se as escolas oferecerem a oportunidade de projetos, que buscam o interesse do aluno e o reforço daqueles que não têm uma aprendizagem esperada e 4) se o sucesso for das escolas que atingiram o IDEB for premiado. Imersas na racionalidade neoliberal, essas ações criam, respondem, produzem e são mobilizadas pela concorrência, característica do neoliberalismo.

4.2 Qualidade da Educação *versus* qualidade de vida – a estatística e o *noopoder* como formas de controle da qualidade de vida

O *expert* age como um mediador e tradutor desse conhecimento especializado para a linguagem dos tomadores de decisões políticas, econômicas e de administração do Estado. A mídia, por sua vez, seleciona, interpreta e transmite as afirmações do estudioso e do *expert* através da reformulação na linguagem da opinião pública, ao fazê-las circular dentro de um espaço semiótico compartilhado por diferentes audiências (LAZZARATO, 2014, p. 136).

Nas sociedades de controle, como já mencionado, a maquinaria midiática tem um papel fundamental, pois é através de suas ferramentas, como o jornal, o rádio, a televisão, a internet, o *smartphone*, entre outros, que adentra os lares, as individualidades, as vidas e a sociedade como um todo. As informações sobre tudo e sobre todos circulam e estão disponíveis para o acesso a qualquer hora e em qualquer lugar.

Nesta sessão, procuro mostrar como a mídia tem potencial para produzir sujeitos a partir de índices que exprimem (outras) qualidades. Os índices que têm o objetivo de exprimir a qualidade de vida são utilizados para diversas finalidades. Calculados pelos *experts* (matemáticos, estatísticos), são utilizados para as tomadas de decisões dos governantes, bem como a escolha do lugar onde se quer morar ou o lugar onde os empresários desejam realizar investimentos financeiros, entre outros. A mídia entra em cena neste jogo para formar a opinião pública e, para tal, muitas vezes, precisa reformular a linguagem, pois, como afirma Lazzarato (2014), “é compartilhada por diferentes audiências”. A mídia torna visíveis e dizíveis os objetos e, desse modo, “a expressão deixa de ser uma avaliação ideológica para se tornar uma incitação, um convite a partilhar de determinada maneira de se vestir, de ter um corpo [...] de morar, de deslocar-se” Lazzarato (2006, p.101). A mídia cria mundos, típico das

sociedades de controle, onde a “finalidade não é mais auferir antecipadamente os lucros, como nos regimes de soberania, nem combinar e aumentar a potência das forças, como nas sociedades disciplinares. Nas sociedades de controle, a questão é efetuar os mundos” Lazzarato(2006, p.99). Esses mundos são efetuados pelo exercício do *noo poder*. No capitalismo contemporâneo, muitas funções e serviços têm como objetivo fabricar mundos, como “as atividades de pesquisa e desenvolvimento, de *marketing*, de concepção, de comunicação, ou seja, todas as forças e agenciamentos (ou máquinas) de expressão” (LAZZARATO,2006, p.99).Nesse sentido, conhecer as potencialidades [os índices] de um espaço geográfico pode tornar-se importante para os investimentos, sejam pessoais ou coletivos. A mídia, através da publicidade, age por antecipação. Vender, para a mídia, significa “construir um consumidor, uma clientela, em outras palavras, um público” (LAZZARATO,2006, p. 102).

Trago algumas informações sobre os municípios do recorte geográfico da pesquisa, do Vale do Rio dos Sinos. Nesta Tese não tenho a intenção de analisá-las em profundidade, e sim, a finalidade de, a partir de alguns dados numéricos sobre esses municípios, conhecê-los melhor, tramar estes números e buscar aproximações e/ou distanciamentos do IDEB e, também, daquilo que é considerado qualidade de vida. Passo assim a destacar:

Tabela 8 – Informações gerais dos municípios

Município	Área (Km ²)	População (2010)	Estimativa de população 2016 (IBGE)	PIB (2011)	PIB (2015)	IDHM ⁹⁰ (1991)	IDHM ⁹¹ (2010)	ISDM (2012)
Araricá	35,2	4.864	5.349	15.573	28.946	0,414	0,679	5,51
Campo Bom	60,5	60.074	64.553	24.464	36.609	0,517	0,745	6,04
Dois Irmãos	65,1	27.572	30.472	26.327	50.093	0,535	0,743	6,15
Estância Velha	52,1	42.574	46.877	18.098	28.254	0,537	0,712	5,81
Ivoti	63,1	19.874	22.270	22.505	36.436	0,551	0,784	5,81
Lindolfo Collor	32,9	5.227	5.719	20.556	54.692	0,427	0,712	5,78
Morro Reuter	87,6	5.676	6.143	17.696	22.492	0,428	0,743	5,80
Nova Hartz	62,5	18.346	20.225	26.513	36.605	0,436	0,689	5,59
Novo Hamburgo	223,8	238.940	249.113	23.009	31.443	0,544	0,747	5,76
Presidente Lucena	49,4	2.484	2.729	19.550	33.170	0,455	0,757	5,77
São Leopoldo	102,7	214.087	229.678	19.442	29.719	0,543	0,739	5,80
Sapiranga	138,3	74.985	79.946	17.718	32.030	0,463	0,711	5,86
TOTAL	973,2	714.703	763.074	>>>>>>	>>>>	>>>>>>	>>>>>>	>>>>

Fonte: IBGE (2014; 2016) e FEE (2016)

A tabela apresenta informações gerais sobre os municípios que compõem o recorte geográfico deste estudo, e permite-nos uma série de leituras, dentre as quais, que a população cresceu 6,7% no período, que o PIB *per capita* cresceu em todos os municípios, assim como, o IDHM. Das relações possíveis de serem estabelecidas a partir das informações, destaco que, quanto à população e extensão geográfica, observa-se que os municípios diferem entre si de forma bastante significativa. Presidente Lucena é o menor em termos de população (2.484/2.729 – município pequeno) e Novo Hamburgo é o município mais populoso (238.940/249.113 – município grande)⁹². Apresento os dois números, pois a tabela permite a

⁹⁰ Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁹¹ Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁹² A partir dos números apresentados, pode-se constatar que, em termos populacionais, Novo Hamburgo é, aproximadamente, 96 vezes (2010) e 91 vezes (2016) mais populoso que Presidente Lucena.

comparação da população de 2010 e a estimativa em 2016. Em termos de extensão, também se percebe diferenças significativas: Lindolfo Collor é o menor município (32,9Km² - município pequeno) e Novo Hamburgo é o maior (223,8Km² - município grande)⁹³. Considero ser importante salientar essas diferenças, pois elas possivelmente podem ter influência sobre aspectos relacionados à educação, como matrículas, transporte escolar, frequência escolar e até, sobre desempenho escolar.

Os três indicadores escolhidos – Produto Interno Bruto per capita (PIB per capita). Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) e Indicador Social de Desenvolvimento dos Municípios (ISDM) são indicadores que buscam expressar o desenvolvimento, ou melhor, a capacidade de desenvolvimento de um município e sua capacidade de proporcionar qualidade de vida aos cidadãos. Os dois últimos integram, na sua formulação, a dimensão da educação.

Esses indicadores são ilustrativos para compreendermos a situação econômica da região, pois é muito comum, os discursos sobre o desenvolvimento apontarem uma educação de qualidade como necessidade do desenvolvimento pessoal, regional e nacional, e vice-versa, como se pode perceber nas palavras do ex-ministro da Educação Fernando Haddad.

“[...] Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. **Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado** de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das **oportunidades de acesso à educação de qualidade.**”

(BRASIL, 2008, p.6 – grifos meus)

O ex-ministro, além de vincular a educação de qualidade ao desenvolvimento do país, aponta a construção de um modelo de sociedade pautada na liberdade, justiça e solidariedade, e um modelo de educação, pautado na construção da autonomia e que inclua a todos. Na racionalidade neoliberal de governar, uma educação que inclui a todos pode significar trazer para a escola o maior número de sujeitos para, entre outras coisas, garantir uma formação que possibilite trazê-los (ou mantê-los) para o jogo de mercado instaurado por esta governamentalidade.

Na atualidade, todos devem fazer parte do jogo neoliberal, ou seja, ninguém deve ser deixado de fora. Isto se dá porque o neoliberalismo necessita da circulação e da mobilidade dos indivíduos de forma que a sua máxima é a inclusão do maior número de pessoas nas malhas do poder. Porém, a mobilidade de um indivíduo na atualidade está diretamente relacionada com um empreendimento de si mesmo com investimento e renda – sujeito empresário de si mesmo. (LOPES et al., 2010, p.24).

⁹³Do mesmo modo como acontece em relação à população, em extensão, Novo Hamburgo é 6,8 vezes maior que Lindolfo Collor.

O sujeito de que as autoras falam é o sujeito que mora, vive, estuda, trabalha, produz e consome no seu município, e a educação escolar se apresenta como condição de possibilidade para a aquisição deste estado de empresariamento de si. Para tal, é desejável que a educação oferecida seja de qualidade para que a vida tenha qualidade, que é um dos objetivos da biopolítica.

O Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios⁹⁴ - IDHM - é “uma medida sintética para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida” (FAMURS, 2010)⁹⁵ das cidades. A variação dá-se numa escala de 0 a 1 e leva em consideração três dimensões: renda, saúde e educação. Dessa última, considera-se o “acesso ao conhecimento, medido pela média de anos de educação de adultos e a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar” (FAMURS, 2010). Nessa perspectiva, pode-se dizer que os municípios em questão possuem um bom desenvolvimento econômico e uma boa qualidade de vida⁹⁶.

A expectativa de anos de escolaridade das crianças tem relação com sua permanência e seu sucesso na escola. Legalmente, a criança deve permanecer na escola durante 13 anos e, assim, completar sua educação básica. Ao reprovar, essa criança “quebra” essa previsão e ficará mais tempo na escola, retendo o fluxo e gerando um maior custo aos cofres públicos. Ao evadir, diminui seus anos de escolaridade e, assim, será um adulto com baixos anos de escolaridade. Nota-se, assim, que o sucesso e a permanência do aluno na escola são determinantes para um município alcançar um bom IDHM, isto é, são fatores determinantes na expressão da qualidade de vida. O sucesso escolar e a permanência são representados pela aprovação (rendimento) do aluno e, portanto, têm incidência sobre o IDEB. Então, pode-se dizer que o IDEB de um município tem relação com o seu IDHM.

O Indicador Social de Desenvolvimento dos Municípios (ISDM)⁹⁷ foi criado pela Fundação Getúlio Vargas, em 2012, com o objetivo de “sintetizar em um único indicador vários aspectos referentes ao desenvolvimento social de um município” (SOUZA, 2012, p.2).

⁹⁴O IDHM é formulado e publicado anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD,

⁹⁵FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL (FAMURS).

Informações municipais. 2010. Disponível em:

<<http://www.famurs.com.br/index.php/municipios/informacoes-municipais>>. Acesso em: 09 ago. 2014

⁹⁶ O IDH brasileiro (2010) é de 0,744, 79º do ranking mundial entre 187 países e territórios reconhecidos pela ONU. O IDH do Rio Grande do Sul é 0,746. Disponível em: <www.scp.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

⁹⁷ O ISDM do Rio Grande do Sul é 5,5 e a média do indicador para o Brasil é 5,0. Disponível em: <<http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/Sum%C3%A1rio%20Executivo.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

O ISDM abrange cinco dimensões, cada qual com indicadores⁹⁸ pré-estabelecidos: habitação (6 indicadores), renda (2 indicadores), saúde e segurança (6 indicadores), trabalho (3 indicadores) e educação (11 indicadores). Essas dimensões e as variáveis que as compõem foram escolhidas “de maneira a englobar algumas das questões mais prementes nas políticas públicas direcionadas para o município” (SOUZA, 2012, p.2). É obtido com uma média simples dos indicadores de cada dimensão, que são estabelecidos numa escala de 0 a 1. Assim, o ISDM também varia nesta escala. Para a Fundação Getúlio Vargas, “o ISDM é construído de maneira a indicar que quanto maior o seu valor, maior o nível de desenvolvimento do município” (SOUZA, 2012, p.2). Dentre os 11 indicadores⁹⁹ da educação, estão a média do índice de proficiência transformado na escala do IDEB, em Língua Portuguesa e Matemática, nos 6º e 9º anos de Ensino Fundamental.

As crianças de 7 a 14 anos na série adequada para sua idade e, especialmente, a proficiência dos alunos de 6º e 9º anos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil são os indicadores que compõem o ISDM e que têm relação com o IDEB, o que demonstra o quanto esses dois índices podem ser aproximados. O IDEB é parte de cálculo do ISDM. Temos, então, um índice gerando outro índice, isto é, os números [de que falo] se tramando, como teias, para expressarem qualidade de vida, pela qualidade da educação.

A proliferação de índices, na Contemporaneidade, pode ser entendida como um mecanismo através do qual as sociedades de controle capturam, monitoram e conduzem as condutas dos sujeitos (sujeito-cidadão, sujeito-empresário, sujeito-aluno, etc.) dentro de diversos públicos. Quando a mídia veicula os índices como informações, “faz mais do que transmitir palavras de ordem,[...] as atualiza, as desdobra em mundos e universos de imagens, de palavras e de signos [...] não descrevem o real, mas o instituem” (LAZZARATO, 2014, p.137). Assim, a mídia pode utilizar os índices para instituir um município como tendo uma boa [ou não] qualidade de vida. Para Hacking (1995, p.3) “as estatísticas afetam tanto a forma como vemos nossa sociedade, quanto a forma como vemos nossos vizinhos; as estatísticas transformam profundamente o que desejamos fazer, quem tentamos ser, e o que pensamos

⁹⁸As informações têm como fontes o IBGE, (Censo Demográfico), o Ministério da Saúde (Sistema de Informação sobre mortalidade e Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos), e o INEP (Prova Brasil).

⁹⁹Proporção das crianças de zero a três anos que frequentam creche, proporção de crianças de 4 a 6 anos que frequentam pré-escola, proporção de crianças de 7 a 14 anos que frequentam a escola, proporção de crianças de 7 a 14 anos na série adequada para a sua idade, proporção de crianças de 7 ou 8 anos alfabetizadas, proporção de crianças de 10 a 14 anos alfabetizadas, proporção de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola, proporção de jovens de 15 a 17 anos alfabetizados e proporção de indivíduos com mais de 18 anos alfabetizados e a média do índice de proficiência transformado na escala do IDEB, em Língua Portuguesa e Matemática, nos 6º e 9º anos de Ensino Fundamental.

sobre nós mesmos” .“Nos vemos nos outros, nos vemos nos números”. Quem nos faz ver é a mídia e ela nos faz ver pela memória e atenção, pela captura da mente, pelo *noopoder*.

A injunção veiculada pelas semióticas significantes de números, estatísticas e déficits é posta em discurso e enuncia imperiosamente: “Cale-se!”. Isso é o que exprimem, nas entrelinhas, o jornalista da imprensa, o apresentador de televisão e o representante político, com a Judá das estatísticas e pesquisas: “Estes são os fatos. Eis os dados, as circunstâncias, etc. Portanto, você deve... A realidade narrada constantemente nos diz o que deve ser acreditado e o que deve ser feito” (LAZZARATO, 2014, p.137).

A máquina midiática reproduz e dissemina a “verdade” pelos números. Essa verdade se prolifera pelas máquinas de expressão e, assim, conduz as condutas pelo *noopoder*. O IDEB, então, se instala na sociedade como índice que dirá [ou não] e será [ou não] a expressão da qualidade da educação e, conseqüentemente, qualidade de vida.

Passo a trazer, agora, alguns dados educacionais dos municípios, com o objetivo de contextualizá-los em relação à educação pública municipal. A tabela que segue, apresenta informações sobre as matrículas, os docentes, o número de escolas e o IDEB referente às edições de 2007 a 2015.

Tabela 9 – Informações Educacionais dos Municípios

Município	Matrículas no E.F. (Pub. Mun.)		Docentes no E.F. (escola Púb. Mun.)		Escolas Municipais		Série /Ano	IDEB				
	2012	2015	2012	2015	2012	2015		2007	2009	2011	2013	2015
Araricá							4ª /5º	4,2	4,6	5,2	5,4	5,9
	859	849	55	57	3	3	8ª/9º	3,9	4,5	4,2	4,5	5,0
Campo Bom							4ª /5º.	5,4	5,9	6,2	6,2	6,8
	6.457	6.075	302	305	19	20	8ª/9º	4,2	4,7	5,2	5,4	6,0
Dois Irmãos							4ª /5º	5,2	5,6	6,0	6,1	6,3
	2.448	2.197	158	134	9	9	8ª/9º	4,3	4,2*	4,5*	4,6*	4,6*
Estância Velha							4ª /5º	4,9	5,2	5,7	6,0	6,3
	4.317	4.213	185	192	12	12	8ª/9º	3,9*	4,0	4,0*	4,7*	5,1*
Ivoti							4ª /5º	5,3	6,0	6,6	6,8	6,8
	2.039	2.013	115	130	9	9	8ª/9º	4,3*	5,1	5,1	5,1*	5,6*
Lindolfo Collor							4ª /5º	4,2*	5,2	5,7	5,9	6,1
	623	583	46	38	3	3	8ª/9º	2,9*	4,2	3,7*	***	5,3*
Morro Reuter							4ª /5º	5,2	5,6	***	***	***
	430	340	45	38	6	4	8ª/9º	4,4*	5,3	5,0	5,2	***
Nova Hartz							4ª /5º	4,7	5,0	5,6	6,0	6,0
	1.818	1.731	97	99	7	7	8ª/9º	3,8	4,2	4,3	4,5	4,7
Novo Hamburgo							4ª /5º.	4,8	4,9	5,4	5,6	5,6*
	19.419	16.676	779	645	55	53	8ª/9º	3,7	3,7	3,9*	4,3*	4,4*
Presidente Lucena							4ª /5º	***	***	***	***	***
	165	157	14	14	3	4	8ª/9º	4,4*	4,7	4,7	***	***
São Leopoldo							4ª /5º	4,3	4,8	4,9*	5,2*	5,2*
	19.783	18.699	1.020	1.018	35	36	8ª/9º	3,4	3,8	3,7*	3,9*	3,9*
Sapiranga							4ª /5º	5,1	5,6	6,1	6,3	6,3
	8.366	7.748	377	367	20	19	8ª/9º	4,3*	4,9	4,9	5,1*	5,3*
TOTAL	66.724	61.281	3.193	3.037	181	179	>>>>	>>>>	>>>>	>>>>	>>>>	>>>>

*não atingiu meta estabelecida *** Não participou da avaliação

Fontes: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados do IBGE (2014) e INEP (2013).

A partir da análise da tabela, percebe-se a diferença entre os municípios no que diz respeito aos dados educacionais. A queda no número de matrículas no Ensino Fundamental nas redes municipais pode ser observada em todos os municípios. O número de matrículas da região reduziu-se em 8,15%. Já o número de docentes foi reduzido em 4,88% e o número de

escolas, em 1,1%, no período analisado. Em 2012, Presidente Lucena possuía 165 alunos matriculados no Ensino Fundamental municipal, em três escolas (média de 55 alunos por escola) e, em 2015, passou para 157 alunos matriculados em 4 (média de 39 alunos por escola). Já São Leopoldo, em 2012 possuía 19783 alunos matriculados em 36 escolas (média de 566 alunos por escola) e, em 2015, passou para 18.699 alunos matriculados (média de 519 alunos por escola). Quanto à relação entre os docentes e as matrículas, tem-se Morro Reuter, em 2012, com uma média de 9,55 alunos por docente e, em 2015, essa média passou para 8,94 alunos por docente, enquanto que, em Novo Hamburgo, tem-se uma média de 24,9 alunos por docente em 2012 e 25,85 alunos por docente, em 2015. Saliento essas diferenças, pois acredito que possam ser influentes nos resultados do IDEB, embora as análises mais aprofundadas não integrem o estudo desta Tese.

Em relação aos Anos Iniciais, os resultados apresentados na tabela, na série histórica 2007-2015, demonstram que houve crescimento do IDEB em todos os municípios, ao longo das avaliações. Somente dois municípios ficaram abaixo do IDEB do RS (2015), que são Novo Hamburgo e São Leopoldo, sendo que também não atingiram sua meta projetada. Abaixo da média nacional, em 2015, ficou apenas o município de São Leopoldo.

Nos Anos Finais, a série demonstra que em todos os municípios houve crescimento do índice, porém não o esperado. Sete (7) dos doze (12) municípios não atingiram as metas projetadas. Desses, apenas São Leopoldo ficou abaixo do IDEB do RS e do Brasil. Percebe-se, também, que os municípios de Dois Irmãos, Lindolfo Collor, Novo Hamburgo e São Leopoldo não estão conseguindo atingir as metas nas três últimas avaliações, nesse nível de ensino. Na medida em que as metas já estão estabelecidas, *a priori*, torna-se problemático não atingi-las, instalando, desse modo, um processo “um tanto cruel”, que muitas vezes desconsidera o crescimento na série histórica. Senra (1999, p. 5) alerta: “sendo da ordem da precisão e não da ordem da exatidão, as estatísticas precisam ser usadas com cuidado, não dispensando discernimento”.

O PNE (2014-2024) estabelece como meta para a avaliação de 2021, no Brasil, nos anos iniciais, um IDEB de 6,0 e, para os anos finais, um IDEB de 5,5. A situação atual dos municípios, nos anos iniciais, é bastante confortável, pois 9 dos 12 municípios já atingiram essa meta em 2015. A situação nos anos finais não se iguala a essas condições, pois apenas Campo Bom e Ivoti atingiram essa meta já em 2015. Esse fato aponta para uma problemática maior no IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os números apresentados até aqui mostram possíveis combinações e complementos, e como se engendram em verdadeiras “tramas”, criando novos significados, novos

indicadores, novos índices. Esta maquinaria dos números gera (novas) informações que, “ao longo do tempo, fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre os fenômenos sociais e educacionais” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 115). Raciocinar, pensar e planejar possibilita governar, e governar possibilita qualificar a educação. O saber estatístico permite conhecer determinados aspectos sobre a população, e “os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de Estado” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 115). Porém, os números produzidos pela maquinaria numérico-estatística precisam circular para se tornarem conhecidos, para informar, para produzir e é, em grande escala, a maquinaria midiática que realiza, executa essa função.

Para Popkewitz e Linblad (2001, p.126), as estatísticas não são meros números ou sistemas lógicos e, sim, “um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza e divide”. O entendimento das estatísticas como produções nos permite compreender que os índices são formulados a partir de escolhas pelos *experts* daqueles elementos que os compõem. O que permite aproximar o IDEB e o IDHM são, justamente, estas escolhas, como práticas culturais.

Esse reconhecimento permite-nos concentrar a atenção sobre a ‘razão’ de números como a superposição de múltiplos discursos que formam uma teia, a qual confere inteligibilidade aos objetos do mundo. Os números governam, então, não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas (POPKEWITZ; LINBLAD, 2001, p.126).

Para os autores, as estatísticas integram um conjunto de relações de causalidade. Assim, os diferentes gráficos, categorias, índices e quantificações constroem, por meio das justaposições e distinções de categorias, determinados padrões que permitem a comparabilidade entre os mesmos. São essas comparações que permitem estabelecer as aproximações entre o IDHM e o IDEB de um município e que ajuda a produzir um lugar como sendo de qualidade ou não.

Na sociedade contemporânea, os serviços de informação e comunicação permitem um contato imediato com um grande volume de informações que chegam nos mais diferentes veículos. As cifras que lemos no nosso jornal ou na nossa revista, que escutamos no rádio ou na televisão ou, ainda, que pesquisamos na internet, são o extremo de toda uma cadeia de interpretação: no começo desta cadeia se acha o questionário que fixou o esquema de observação [...] os condicionantes técnicos do tratamento [...] a seleção feita pelo estatístico para publicação, a propagação dos ‘principais resultados’ e a extração, pelo jornalista, de

algumas cifras impactantes. Essas cifras não são escolhidas por acaso: elas devem ‘falar’ e devem ser entendidas” (BESSON, 1995, p.211 – grifos no original). Desse modo, a estatística, aliada à mídia, cumpre o papel de governamentalidade de nossa sociedade atual.

4.3 Os (des)encaixes do governo em cadeia: o que os profissionais da escola dizem sobre o IDEB?

Quero dizer que, em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2013b, p.278-279)

O discurso sobre a qualidade da educação que circula, nas últimas décadas em nosso país, parece ter ganhado força, a partir da instituição do IDEB, pois, para o Ministério da Educação, este permite que essa qualidade seja visibilizada a toda a sociedade. Como discurso se “[...]distribui difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2007, p.100), ele ultrapassa os muros da escola e o gabinetes dos gestores da educação para atingir a todos. Dessa maneira, o IDEB passa a se tornar um dizer verdadeiro sobre a qualidade da educação, pois os discursos “definem regimes de verdade”(VEIGA-NETO, 2007, p.101) e os números que expressam a qualidade de cada escola tornam-se um objeto através do qual o poder incidirá sobre a comunidade escolar. “[...] não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar [...]” (FOUCAULT, 2013b, p.282)

As relações de poder que se estabelecem, a partir da criação do IDEB instalam-se nas escolas, agindo sobre as condutas da comunidade escolar, com o intuito de que esta responda positivamente [àquilo que se considera] a melhora da qualidade da educação. Ao estabelecer metas nacionais para o IDEB, o Ministério da Educação incita o governo em cadeia a entrar em prática, pois, na governamentalidade neoliberal, todos compartilham as responsabilidades com a educação e entre si e, como em uma engrenagem, que só funciona quando as peças estão ajustadas. Assim, a efetivação das metas estabelecidas, em nível federal, precisa chegar às escolas e, para tal, são mobilizadas pelas instâncias do estado e do município. Os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores precisam ser

capturados por essa racionalidade. Para tal, são utilizadas maquinarias, como o saber da Estatística e os dispositivos da tecnologia e da mídia, entre outros, para que os professores sejam convencidos a ensinar mais e melhor, pois é através do resultado do trabalho com os alunos e sua efetiva resposta, que o governo em cadeia atinge o seu objetivo.

Instigada e mobilizada para tentar averiguar de que forma as problematizações em torno do IDEB chegam às escolas e como diretores, coordenadores e professores são impactados e interpelados por essas problematizações, escolhi ir a campo para levantar alguns dados *in loco*. Meu desejo do *como fazer* era dar voz aos profissionais da escola e verificar, entre outras coisas, se esses sabem a composição da fórmula do IDEB e identificar que discursos circulam acerca da importância do IDEB no meio escolar.

Sabemos que os discursos produzem modos de ser das pessoas, de estar e de agir no mundo. Exercer uma prática discursiva significa falar e agir segundo determinadas regras, portanto, as “coisas ditas são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.” (FISCHER, 2001, p. 2). Assim, escolhi proceder à escuta dos profissionais da escola através de questionários.

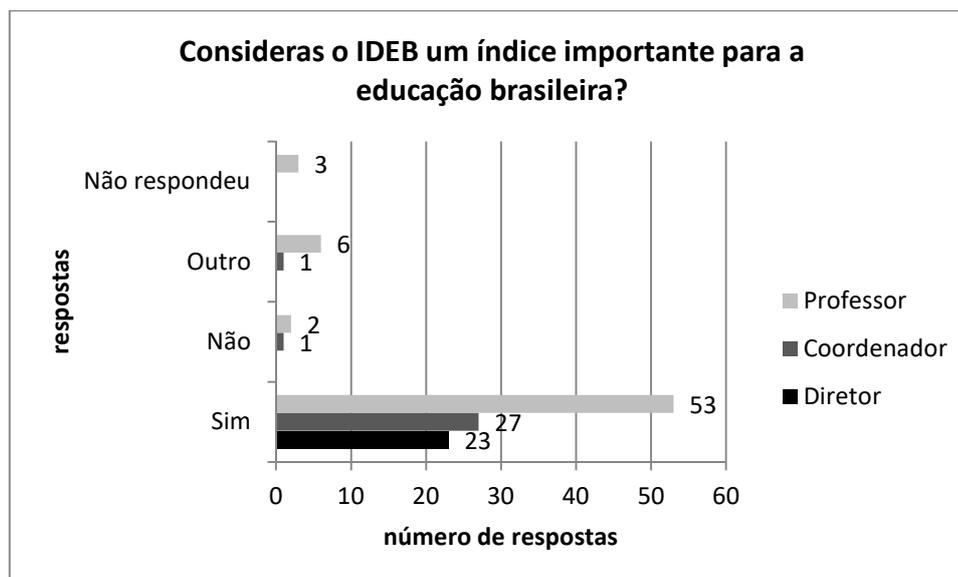
Elaborei questionários para serem respondidos por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, com perguntas referentes ao IDEB, sua importância, sua formulação, a Prova Brasil e as intervenções com os alunos para evitar a reprovação, entre outras. Esses questionários foram aplicados nas escolas, na minha presença. Apliquei 116 questionários em 23 escolas, localizadas nos 12 municípios que compõem o recorte geográfico da minha pesquisa. Esclareço que, ao longo do texto, quando falo de diretores, coordenadores e professores, faço-o, considerando meu *corpus* de pesquisa, isto é, uma amostra de professores da região do Vale do Sinos.

Apresento algumas análises dos dados coletados nos questionários¹⁰⁰. Por uma opção didático-metodológica, não os apresento na mesma ordem em que aparecem nos questionários, pois acredito que, dessa forma, conduzo melhor o entendimento do leitor.

Percebe-se a captura dos sujeitos pelo discurso do IDEB como qualidade da educação, quando os questionados afirmam que o IDEB é um índice importante para a educação brasileira. O gráfico abaixo mostra as respostas à pergunta *Consideras o IDEB um índice importante para a educação brasileira? Por quê?*

¹⁰⁰ Pontuo também que, parte dos dados levantados não serão utilizados na Tese, pois, a partir da construção da pesquisa, selecionei aqueles que julguei úteis e produtivos para minhas análises.

Figura 15 – Importância do IDEB para a educação brasileira



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa (2014).

A importância do IDEB no cenário da educação brasileira parece indiscutível, segundo os profissionais pesquisados. Para 100% dos diretores, 93% dos coordenadores e 83% dos professores que foram questionados, o IDEB é um índice importante para a educação. Parece que estamos diante de um primeiro encaixe do governmentismo em cadeia, pois considerar o IDEB importante pressupõe sua aceitação, o que me indica uma condição de possibilidade para que ele efetive seus objetivos.

Selecionei e apresento a seguir alguns enunciados acerca do porquê o IDEB é importante ou não.

“O IDEB é muito importante. A partir dele, há mudanças. É um indicador que precisa ser feito. Os números movimentam-nos.”

Ivoti/ escola A/ diretor¹⁰¹

“[...] avalia o todo e dá um parâmetro de como estamos caminhando.”

Ivoti/ escola B/ diretor

“A partir do índice podemos redirecionar a prática docente, buscar alternativas para diminuir a evasão e a repetência”

São Leopoldo / escola D / coordenador

“O IDEB faz pensar sobre resultados e criar estratégias para melhorar”

Campo Bom / escola C / coordenador

¹⁰¹ Para identificação do entrevistado, uso a seguinte notação: município/escola/entrevistado. O nome dos municípios é identificado, a identificação da escola é por ordem alfabética e o entrevistado está identificado como diretor, coordenador ou professor. Em sendo professor, estará acompanhado do código 5 (5ºAno) ou 9(9ºAno), seguido de numeração em ordem crescente.

“[...] a partir dele pode-se observar aspectos positivos e negativos da escola, professores, alunos melhorar”

Lindolfo Collor / escola A / professor 51

Presidente Lucena / escola A / professor 52

“[...] retrata a educação brasileira, para os órgãos competentes agir para mudar realidades”

Lindolfo Collor / escola A / professor 91

Muitos dos enunciados selecionados remetem ao IDEB como um importante instrumento de avaliação, e que, portanto, propicia a elaboração de um diagnóstico, seja da educação brasileira, da escola, do professor ou do aluno. Diagnosticar significa valer-se de um conhecimento sobre [...]. O diagnóstico por si só não promove alterações no quadro analisado. Para prover alterações, é preciso criar estratégias, propor alternativas, criar caminhos, é preciso agir. Para prover alterações é preciso conhecer. Nota-se que muitos profissionais entendem o IDEB como um diagnóstico [como estamos?] associando o bem ou mal ao valor, ao score, e também o entendem como possibilidade de intervenção [podemos/devemos fazer algo] no fazer pedagógico a partir do que o IDEB nos diz. Parece que uma das verdades que se instalou no meio educacional é que o IDEB é uma forma de diagnóstico e de traçar caminhos para a educação. A questão [como estamos], ao ser respondida pelo IDEB, remete à sua *exterioridade*, isto é, olha o índice de fora, o parâmetro, o número que responde à pergunta: “estamos bem ou não estamos bem?”

A análise do discurso, inspirada em Foucault, reconhece que as verdades são produzidas discursivamente. Os discursos definem “regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). A partir disso, é possível inferir que os discursos, assim como os silêncios, inventam o que é tomado por verdade num determinado espaço e tempo. “[...] Por verdade não quero dizer “o conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2013a, p.53 – grifos no original).

Se por um lado o IDEB é considerado um importante índice para o diagnóstico e para orientar o trabalho escolar, por outro lado, ele é questionado como medida única de qualidade da escola.

“[...] não retrata a realidade”

São Leopoldo / escola B / coordenador

“às vezes não parece justo, pois supervaloriza a reprovação. Outra questão é o que deve ser feito com os resultados.”

Ivoti / escola A / professor 92

“[...] número não revela nada sobre o que acontece dentro das paredes de uma sala de aula”

Novo Hamburgo / escola A / professor 92

“[...] não considera o contexto”

Nova Hartz / escola B / professor 91

“[...] não avalia realmente o domínio dos conteúdos dos alunos”

Sapiranga / escola B / professor 91

“Não acredito na veracidade. Ele obriga a aprovação”.

Sapiranga / escola C / professor 51

“O que eu penso, não muda nada. Os gestores estabeleceram a meta”.

Novo Hamburgo / escola A / professor 91

“Uma educação de qualidade vai além dos números. Uma prova não pode indicar se existe qualidade ou não.”

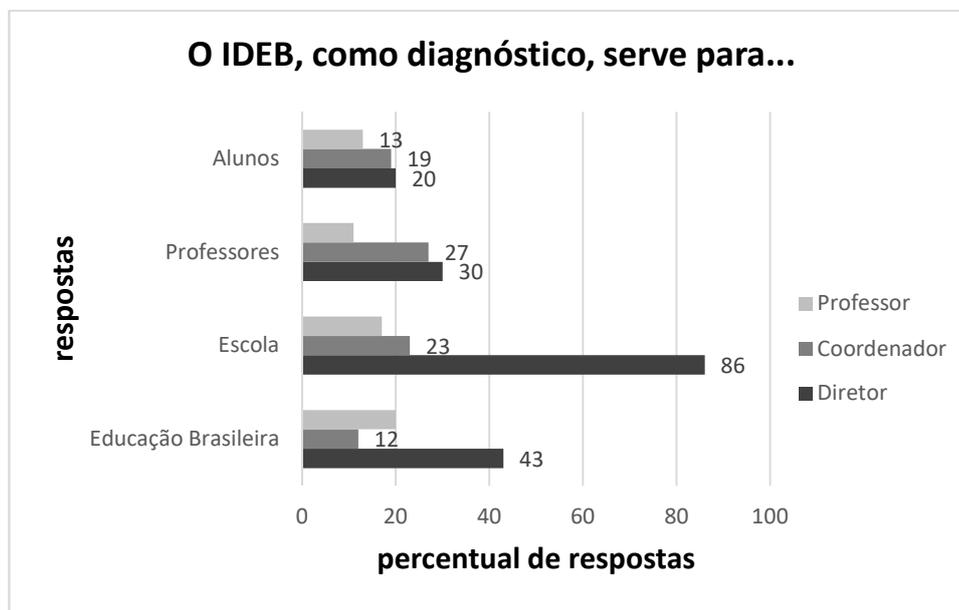
Presidente Lucena / escola A / professor 51

Foucault (2013a) refere que a “vontade de poder não é neutra, mas é intencional”, e as liberdades dos sujeitos são produzidas num jogo de práticas concretas. O poder circula e se dispõe numa rede em que há pontos de resistência, que são gerados dentro da própria rede, “às vezes amplamente abrangentes, mas, em geral, minúsculos, transitórios e móveis” (VEIGA-NETO, 2007, p. 125). Quando os enunciados dos questionados apontam que as impressões acerca do IDEB não são uma unanimidade, percebe-se a resistência de alguns profissionais, o que parece ser um desencaixe no governo em cadeia. Porém, as divergências, as resistências, os conflitos que se estabelecem nas relações de poder são inerentes a essas relações, pois os indivíduos “nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 2013a, p.284) e, portanto, esses contrapontos podem ser considerados, em sua produtividade, como tensões que podem ajudar a produzir uma (re)avaliação do IDEB.

Ainda como desdobramento do fato da importância do IDEB ser associada a um diagnóstico, a partir das respostas dos profissionais, elaborei as recorrências apontadas sobre

o “diagnóstico de/para quem?” e classifiquei as respostas que referiam a educação brasileira, a escola, ao professor e ao aluno. Apresento esse levantamento no gráfico abaixo¹⁰².

Figura 16 – O IDEB como diagnóstico



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa (2014).

Como já foi visto, os diretores, na sua totalidade (100%), consideram o IDEB importante para a educação brasileira e o entendem como índice que pode dar um diagnóstico [predominante] para a escola (86%), ou seja, de como está o trabalho escolar. Alguns diretores apontam que o IDEB não leva em consideração o contexto da escola, o que seria um ponto a ser melhorado, na visão dos mesmos. A partir dos questionários contextuais respondidos por ocasião da Prova Brasil são produzidos dados sobre o contexto da escola. Esses dados compilados estão disponíveis para as escolas, no entanto, não têm incidência sobre o cálculo do IDEB. Como vimos anteriormente, quando o INEP encaminha as informações para a escola e as disponibiliza no seu *site*, menciona as condições do nível socioeconômico e as compara com as “escolas similares”.

Para um número expressivo de coordenadores (93%), o IDEB é considerado importante, e eles o entendem como instrumento de diagnóstico predominante do trabalho do professor (27%). A falta de foco na realidade local, nas especificidades de cada lugar é apontado pelos coordenadores como alguns dos aspectos negativos do IDEB. Em outras

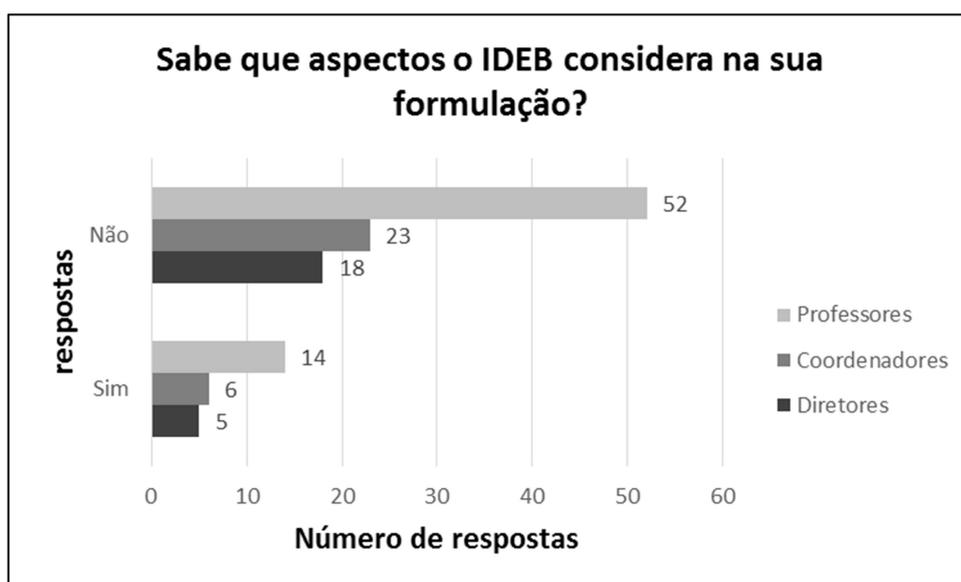
¹⁰² Destaco que, neste levantamento, os diretores, os coordenadores e os professores podem ter citado mais do que um item, ou, nenhum desses. O levantamento dá-se a partir dos profissionais que citaram uma das alternativas destacadas.

palavras, na opinião de muitos profissionais, ao contexto não é dada a importância que deveria.

A maioria dos professores (83%) também consideram o IDEB importante para a educação brasileira e o apontam como a própria educação brasileira como foco do diagnóstico (13%). Citam, em último lugar, o IDEB como diagnóstico dos professores, eles mesmos (10%). Quanto aos aspectos negativos apontados, não há uma regularidade nas respostas, e esse grupo detém a maioria das resistências.

Com o objetivo de verificar se os profissionais conheciam a composição da fórmula do IDEB, isto é, os indicadores educacionais ou, de forma mais simplificada, os aspectos da aprendizagem que compõem a formulação do índice, foi perguntado: “*Sabe que aspectos o IDEB considera na sua formulação? Se sim, quais são?*” As respostas são apresentadas no gráfico a seguir.

Figura 17 – Formulação do IDEB



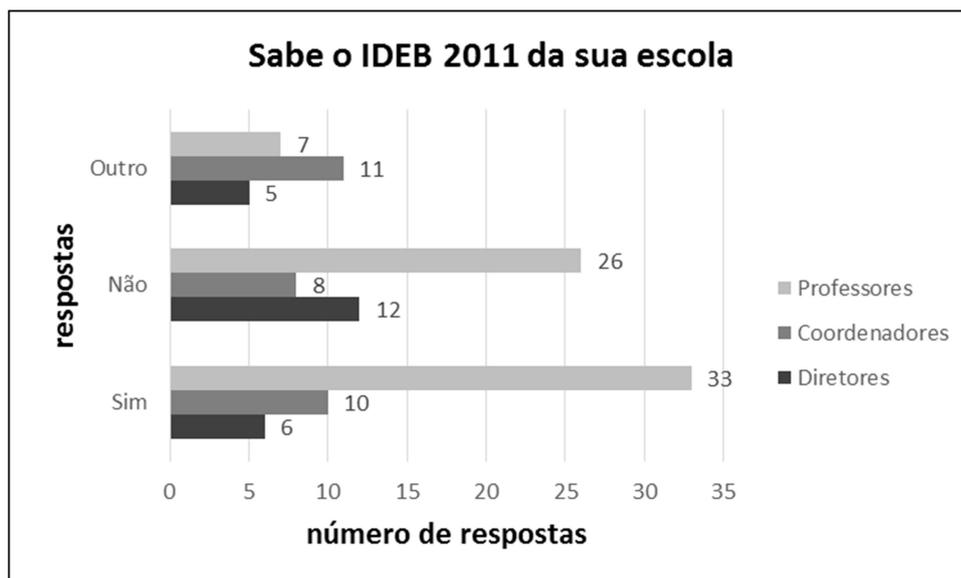
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa (2014).

Os dados do gráfico mostram que 21,5% dos profissionais questionados conhecem os aspectos que compõem a formulação do IDEB – 22% dos diretores, 21% dos coordenadores e 22% dos professores. Ao não conhecer a formulação, muitos professores apenas observam o IDEB na sua *exterioridade*, enquanto cifra. O argumento que defendo é que o IDEB olhado de fora produz efeitos na condução das condutas docentes que poderão até produzir índices melhores, mas, não garantem melhora nas aprendizagens. É preciso olhar o IDEB na sua *interioridade*, na sua composição, naquilo que ele pode dizer [o que podemos fazer]. Para tal,

é preciso “abrir” o IDEB e olhá-lo por dentro. Isso permite que cada professor possa compreender de que forma o seu trabalho e a aprendizagem de seus alunos está contemplado no IDEB.

As respostas à pergunta: “*Sabes o IDEB 2011 da sua escola?*” são trazidas no gráfico a seguir.

Figura 18 – IDEB da escola em que trabalha



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa (2014).

Do total de questionários, 38% disseram não conhecer o IDEB da sua escola. 18% disseram conhecer, mas não marcaram o valor¹⁰³ do IDEB correto da sua escola na resposta e 42% dos profissionais disseram conhecer o IDEB da sua escola.

Como já mencionado, o questionário foi respondido na minha presença e, a princípio, não esperava a consulta a qualquer material ou pessoa, para o questionado responder a ele. Assim, esclareço que a categoria “com consulta” corresponde àqueles diretores, coordenadores e professores que, para responder à questão, consultaram arquivos ou obtiveram a resposta com terceiros.

O gráfico demonstra que o IDEB (o índice, o número) não é muito conhecido no meio escolar, sendo o segmento dos diretores o que menos o conhecem. Apenas 21% dos diretores conhecem o IDEB da sua escola. No segmento dos coordenadores, 34,4% responderam afirmativamente, e o segmento dos professores totalizou 37,5%.

¹⁰³ A questão sugeria intervalos de um ponto em que o valor do IDEB deveria ser marcado. Ver anexos.

Um dos aspectos sobre o IDEB que se percebe, até este ponto das análises dos questionários realizados com os diretores, coordenadores e professores, é que os profissionais das escolas não se inteiraram do IDEB, e parece que este ainda não entrou na pauta das discussões, corroborando com a afirmação de Soares e Xavier (2013,p. 915) de que “o IDEB tem sido muito usado e às vezes criticado, mas poucas vezes analisado”. Causa estranheza o fato da importância que é dado ao índice e, ao mesmo tempo, o fato de não trazê-lo à discussão, ao estudo e ao entendimento. No meu entender, esse pode ser considerado um outro descaixe do governo em cadeia e não favorece o olhar ao índice na sua interioridade. Desse modo, ele é apenas uma cifra e não é utilizado para torná-lo pedagogicamente produtivo.

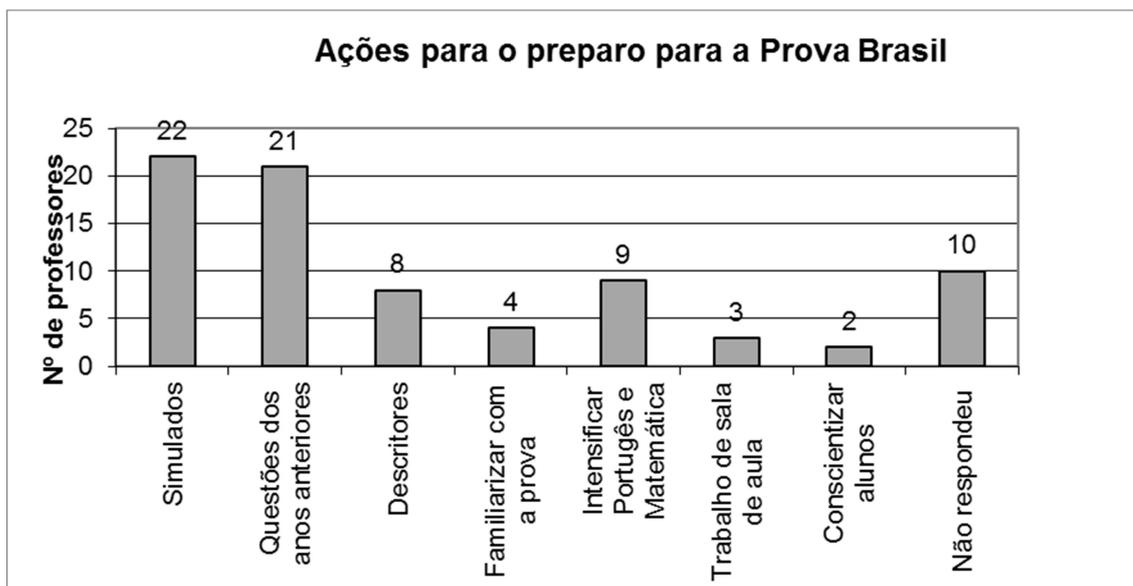
Olhar o IDEB na sua interioridade passa pela apreensão da sua composição. Para entendê-lo, é necessário debruçar-se sobre os números, fazer uma análise apurada do bloco *indicadores de rendimento*¹⁰⁴, isto é, verificar as taxas de aprovação, reprovação e de evasão e buscar identificar as causas. Nesse sentido os dados estatísticos precisam chegar nas individualidades. É necessário também, uma análise do bloco *indicador de desempenho*¹⁰⁵, isto é, entrar nos dados da Prova Brasil, apropriar-se das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, decifrar dados, planilhas e fazer análises para identificar acertos e aquelas questões que precisam ser melhoradas. Para entrar na interioridade do IDEB, é preciso, entre outras coisas, do saber numérico, que é justamente “a crítica que aparece com frequência [...] é que faltam esclarecimentos sobre o que significam os números” (SOARES; XAVIER, 2013, p 919). Desse modo, é difícil identificar as intervenções escolares que um dado do IDEB sugere.

Por último, ao ser perguntado aos professores “*há um preparo especial do aluno para a Prova Brasil? Se sim, qual(is)?*”, 57 dos 64 professores (89%) afirmaram que realizam ações com o objetivo de preparar os alunos para a Prova Brasil e mencionam as ações apresentadas no gráfico que segue.

¹⁰⁴ É importante frisar que as taxas de rendimento expressam o resultado do ano letivo. No entanto, é necessário, que o olhar sobre rendimento do aluno, que é apurado pelas avaliações internas, seja realizado ao longo do ano, durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰⁵ As proficiências dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática também precisam ser compreendidas como resultados de um processo e não para serem medidos pela Prova Brasil.

Figura 19 – Ações para o preparo da Prova Brasil



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa (2014).

Percebe-se que várias ações se instituem nas escolas no intuito de preparar os alunos para a Prova Brasil. Dentre elas, as mais citadas foram a aplicação de simulado, a resolução de questões de provas anteriores e o preenchimento do cartão-resposta. Algumas formas de preparar os alunos para a prova, desse modo, dão-se pela familiarização com a prova em si, com as questões e com o preenchimento do cartão-resposta. Isso porque, na maioria das escolas, os alunos não são familiarizados com questões de múltipla escolha e nem com a transcrição da sua resposta para o um cartão. Outro aspecto sobre o preparo dos alunos para a prova recai sobre o trabalho em sala, com “os conteúdos que caem na prova” e com os descritores. Esse aspecto aponta para aquilo que Bello (2012, p.21) denomina de “a curricularização dos descritores da avaliação”, isto é, “ao mesmo tempo que são parâmetros de avaliação, tornam-se conteúdos escolares e constituintes normativos das práticas curriculares escolares em termos de condutas que deverão ser produzidas” (BELLO, 2012, p.24). Assim, percebe-se o IDEB conduzindo as condutas dos professores em busca de melhores resultados na Prova Brasil e, conseqüentemente, do IDEB. Do mesmo modo, quando alguns professores mencionam a intensificação da leitura e interpretação, e outros, a intensificação da resolução de problemas matemáticos, percebe-se novamente a preocupação com o desempenho na prova, uma vez que, Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas contempladas pela Prova Brasil.

É interessante observar que mesmo que os professores não conheçam o IDEB de sua escola tampouco sua formulação, adotam práticas para buscar a sua melhoria, e provoca-nos a

“pensar como estamos sendo governados na atualidade” como “condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197). Vemos os efeitos do IDEB nas práticas escolares, não só dos professores, mas também dos coordenadores e diretores, quando assumem a importância do IDEB e dizem que a partir dele há mudanças nas condutas.

Assim, os *desencaixes do governo em cadeia* que aponte, parecem ser os próprios *encaixes*, pois, mesmo que os professores não entendam o IDEB na sua interioridade, não significa que suas condutas não sejam conduzidas pelos números do IDEB, ou seja, por sua exterioridade¹⁰⁶. Penso que se os profissionais compreendessem o IDEB na sua interioridade, poderiam entender as dificuldades demonstradas pelos alunos a partir de seus erros por descritor da Prova Brasil e agir pedagogicamente sobre o processo de aprendizagem como, por exemplo, a relação das questões que os alunos erram com mais frequência e os conteúdos a que se referem. Ao ser tomado apenas na sua exterioridade, o número pelo número, como cifra, a ação dos profissionais não se dá sobre a aprendizagem, e sim sobre o resultado. Isso se evidencia a partir das estratégias que desenvolvem e que demonstram em suas condutas docentes são, sim, conduzidas pelo IDEB, porém em sua exterioridade: simulados, estudo de questões dos anos anteriores, familiarização com a prova, entre outros, através das quais podemos visualizar a transformação da aprendizagem em desempenho.

As análises dos resultados dos questionários me fazem pensar e visualizar o funcionamento de uma quarta maquinaria: a maquinaria escolar-pedagógica, que se instala e funciona no interior da escola, nos fazeres docentes e da gestão escolar, mobilizando um conjunto de práticas pedagógicas através das quais se busca a melhoria do IDEB. Devido aos limites que nos impõe a pesquisa, esta discussão não será desenvolvida nesta TESE e, sim, poderá ser desenvolvida em trabalhos futuros.

¹⁰⁶ Agradeço à Prof^ª Dr^ª Kamila Lockmann que me permitiu pensar desta forma, a partir de seus apontamentos por ocasião da defesa da tese.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estive dentro do labirinto [da pesquisa] de agosto 2012 a dezembro de 2016. Penso que o tempo em que desenvolvi a pesquisa é um tempo que a gente pode chamar de “tempos de muito” - muito trabalho, muitas aprendizagens, muitas oportunidades, muitas angústias, muito cansaço, muito conhecimento, muitas alegrias, muitas ausências, enfim, anos de doutorado, em meio à vida da gente que segue.

Tenho a sensação de que ainda há muito para ser feito: mais leituras, mais análises, mais contextualizações. Esse é um sentimento bom. Gosto de senti-lo, à medida em que aponta para a provisoriidade das análises que empreendi e que se constituem em *uma* possibilidade de olhar para o material empírico e estabelecer algumas relações com as ferramentas teóricas escolhidas, pois, “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 2002c, p.30). É preciso considerar que não há uma única verdade, e sim possibilidades. Outros olhares poderiam ter sido lançados, outras análises poderiam ter sido empreendidas.

Passo a traçar, então, algumas considerações que julgo importantes ao encerrar esta Tese, considerando que tive a seguinte problematização: **Quais são algumas das condições de possibilidade para o IDEB se instituir no Brasil e que maquinarias utiliza para intervir na escola para atingir a meta nacional, traçada no Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024?**

O IDEB foi criado há uma década [2007-2017] no Brasil e, nesse período, houve muitas críticas, elogios, resistências e adesões como em qualquer processo que se institui nacionalmente e provoca movimento nas escolas. Para o INEP (2016)¹⁰⁷,

[...] importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Atualmente, em nossa sociedade, somos “invadidos pelas práticas avaliatórias por toda parte” (VEIGA-NETO, 2013, p. 2-3). Somos avaliados no trabalho, na família, na comunidade, na escola, na Universidade, enfim somos avaliados nos diversos lugares em que

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

transitamos. Somos avaliados e comparados, se somos melhores, se somos piores, se melhoramos em relação àquilo que fomos, se crescemos, se decaímos, sempre em relação a uma medida. Essa comparação gera a competição, que é a marca maior do neoliberalismo.

A racionalidade neoliberal coloca todos os sujeitos no jogo da concorrência, da competição. Somos capturados por essa lógica e, para tal, devemos estar preparados para sermos criativos [para sermos melhores], sermos pró-ativos [para sermos os primeiros], construirmos um capital humano [para ser mais capaz] e, portanto, qualificarmos-nos e nos (re) avaliarmos permanentemente.

A escola é um lugar privilegiado na construção das subjetividades [não o único]. A escola, então, é um lugar para preparar os sujeitos para viver e se adaptar nesse mundo. Logo, a educação escolarizada deve ser de qualidade. O IDEB vem para avaliar essa qualidade, através de uma fórmula, que permite a medida da qualidade.

Ao me debruçar sobre a legislação e alguns documentos oficiais, destaquei dois pontos de proveniência do IDEB, quais sejam: o deslocamento do entendimento da qualidade da educação como equidade para o entendimento da qualidade da educação como excelência, e a necessidade de atingir metas em educação. Esses dois pontos são condições de possibilidade de fazer aparecer (*Herkunft*) o IDEB, pois têm relação estreita com a racionalidade vigente.

Ao analisar os documentos, constatei aquilo que chamei de *governamento em cadeia*, isto é, compreender o IDEB no interior de uma cadeia que surge a nível macro [quando o IDEB se institui] e se movimenta até atingir a instância micro, que é o aluno. A partir do aluno, a cadeia funcionará no sentido oposto, quando os resultados satisfatórios [ou não] incidem sobre a escola, sobre o município... até chegar ao nível macro, momento em que se avalia se as metas nacionais foram atingidas ou não.

Pontuo a análise da meta 7 [meta que estipula o IDEB e as estratégias para alcançá-lo], de seis Planos Municipais de Educação, em que constatei que a definição de qualidade da educação tal qual é definida pelo Ministério [bom rendimento+bom desempenho] sofre um alargamento, quando os municípios trazem para dentro da meta da qualidade aspectos como formação de professores, provimento de matérias, oferecimento de transporte e merenda escolar, entre outros. Assim, pode-se fazer a leitura de que, no entendimento dos municípios, a educação de qualidade é muito mais que o rendimento e o desempenho do aluno. Assim, vê-se uma maquinaria jurídico-legal em funcionamento pela qualidade da educação.

A Estatística é apontada como o “saber do Estado pelo Estado” (FOUCAULT, 2007), por ser considerada produtora de um saber importante e necessário à efetivação das

biopolíticas implementadas pelo Estado, como por exemplo, o IDEB. Pode-se dizer que a Estatística e o IDEB estão imbricados entre si. Foi a Estatística que permitiu a quantificação da qualidade e, no caso do IDEB, fê-lo por uma fórmula simples [de rendimento e desempenho], mas que carrega, em seu interior, formulações complexas.

Aponto que o IDEB subjetiva a população através de uma maquinaria numérico-estatística, que produz e faz circular informações estatísticas, relatórios, gráficos, entre outros e conduz as condutas dos sujeitos a ações que corroboram com o alcance das metas estipuladas para cada escola. Na Contemporaneidade, as estatísticas têm uma legitimidade que nos faz acreditar que somos conduzidos pelos números.

No meu entender, é necessário que o IDEB seja compreendido pela população escolar não apenas na sua exterioridade, como número, como parâmetro, visto de fora, que produz um *ranking* e estimula a performatividade e, sim, também na sua interioridade, na sua composição, visto de dentro, na maneira de como cada um [da população escolar] está “dentro da fórmula”. O interior e exterior são duas faces da mesma moeda para o IDEB funcionar.

A mídia se apresenta como maquinaria, como “máquina de expressão” (Lazzarato, 2006), que tem o foco da sua captura nas mentes, nos cérebros, através da atenção e da memória. Ela tem a capacidade da ação a distância e, por isso, age de forma desfronteirizada e atemporal, caracterizando o exercício do *noo poder*, típico das sociedades de controle. Destaco, a partir de notícias sobre o IDEB veiculadas no período de 2012-2016, que a mídia opera sobre a população escolar e a sociedade, na busca da melhora do IDEB, agindo pelas vias *todos pela educação de qualidade, o controle do compromisso pela qualidade, a invenção de projetos que garantam a qualidade e o prêmio como visibilidade do sucesso da qualidade*. Desse modo, a mídia ajuda a produzir sujeitos engajados, (co)responsáveis e controladores da qualidade da escola. Através de alguns dados numéricos sobre os municípios que compõem o estudo, mostro como esses se engendram em verdadeiras “tramas”, criando novos significados, novos indicadores, novos índices.

Diante do exposto, reitero a minha tese: **O IDEB, desenvolvido pelo MEC e tendo como finalidade a melhoria da qualidade da educação brasileira, constitui-se em uma estratégia de poder sobre a vida [biopoder] da população escolar, colocando em operação práticas disciplinares, biopolíticas e noopolíticas por meio das maquinarias jurídico-legal, numérico-estatística e midiática. Tais maquinarias pretendem produzir, quantificar, expressar e melhorar [aquilo que compreendem como] a qualidade da educação brasileira, fabricando sujeitos engajados na busca do cumprimento da meta traçada pelo PNE 2014 – 2024.**

Como eu já referi anteriormente, entrar no labirinto requer andar e requer esforçar-se. Mas, entramos num labirinto para nos divertir, para nos desafiar e, quando entramos, já sabemos que a saída está em algum lugar. Então, *estar* no labirinto é, também, brincar. Brincar, no sentido da leveza do ser, de extasiar-se, de gostar de estar fazendo o que se faz. Agora, ao sair do meu labirinto, no final desta Tese, percebo ser produtivo o aprofundamento do estudo do IDEB e das avaliações de larga escala a partir da noção de *prática*, articulando os estudos de Foucault e Vigenstein, bem como, o aprofundamento da construção de qualidade da educação nos tratados internacionais expressa a partir de índices, ou ainda, pensar se o IDEB poderia ser discutido como um dispositivo da biopolítica. Enfim, muitas discussões ainda poderiam ser empreendidas. Foi necessário o difícil exercício de fazer recortes. O desejo de “abraçar o mundo” [o objeto de pesquisa] é imenso e, quanto mais me envolvi com a pesquisa, mais caminhos eu vi surgirem neste labirinto. Neste momento, já encontrei uma saída, o que não significa que um dia eu volte a brincar no labirinto para encontrar outras.

A experiência da pesquisa é algo “que nos passa, [o] que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2000, p.25 – grifos meus). Deste modo somos atravessados pela pesquisa, interpelados por ela, e enquanto a produzimos, somos produzidos por ela. Compreendo-me como o sujeito da experiência apontado por Larrosa (2000, p. 25): “não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo. [...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (LARROSA, 2000, p.25). Desse modo, a pesquisadora que entrou no labirinto não é a mesma que sai. Termino, imbuída do sentimento de que a escrita e a leitura não são ações fechadas em si, pois uma escrita ou uma leitura sempre poderá ser reescrita ou relida, pelo fato de estarmos num constante devir.

Não penso que seja necessário saber exatamente o que sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como ele vai terminar.

Michel Foucault

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

AQUINO, Julio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 195-211.

_____.; RIBEIRO, Cíntya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: novas modulações normativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 57-71, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8202>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

ATIBAIA fica em 16º lugar em índice que mede a qualidade da educação nos 5.282 municípios do país. **O Atibaense**, 15 out. 2015. Disponível em: <<http://www.oatibaense.com.br/News/8/13357/atibaia-fica-em-16-lugar-em-indice-que-mede-a-qualidade-da-educacao-nos-5282-municipios-do-pais/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BAGÉ. Prefeitura Municipal. **IDEB Melhor**. 29 dez. 2012. Disponível em: <http://www.bage.rs.gov.br/noticias_visualiza.php?id=2402>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BELLO, Samuel E.L. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. **Horizontes**, Itatiba, SP, v.30, n.2, p.19-30, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/58>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____.; TRAVERSINI, Clarice S. Educação estatística: tecnologia para governar todos e cada um no contexto escolar. **BOLEMA (Boletim de Educação Matemática)**, Rio Claro, 2010.

BESSON, Jean-Louis. **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BRITO, Carlos de. Salgueiro terá que publicar dados do Ideb. **Blog do Carlos de Brito**, 08 dez, 2012. Disponível em: <<http://www.carlosbritto.com/salgueiro-tera-que-publicar-dados-do-ideb/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Sociologia das estatísticas: possibilidades de um novo campo de investigação. **Hist. cienc. Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 903-925, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v16n4/04.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702009000400004>.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. 6. ed. Lisboa: Gráfica Brás Monteiro, 1975.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400011>.

CASTEL, Robert. De la peligrosidad al riesgo. In: ALVARES-URIA, Fernando; VARELA, Julia. **Materieles de sociologia critica**. Madrid: La Piqueta, 1986. p. 219-243.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso por seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 119-134, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8264>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Sérgio Francisco. **Estatística aplicada à pesquisa em educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DEAN, Mitchell. **Governamentality**: power and rule in modern society. London: Sage, 1999. p. 9-27.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir: entrevista a Toni Negri (1990). In: CONVERSACÕES. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.p. 209-218.

_____. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: CONVERSACÕES. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b. p. 219-226.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DESROSIÈRES, Alain. Entre a ciência universal e as tradições nacionais. In: BESSON, Jean-Louis (Org.). **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p. 167-183.

_____. **Do singular ao geral: a informação estatística e a construção do estado**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996. [Apresentada no encontro nacional de produtores e usuários de informações sociais, econômicas e territoriais, promovido pelo IBGE]

DINIZ, Ednar Maria Vieira. O censo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 194, p.156-163, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1012/986>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-69.

DUARTE, Maura. Soma de esforços é a fórmula que garante uma educação de qualidade. **Meionorte.com**, 16 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.meionorte.com/noticias/soma-de-esforços-e-a-formula-que-garante-uma-educacao-de-qualidade-276694>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ESCOLA aposta em sete horas diárias de atividades e lidera Ideb no RS. **G1 Rio Grande do Sul**, 10 set. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/09/escola-aposta-em-sete-horas-diarias-de-atividades-e-lidera-ideb-no-rs.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ESCOLAS do Amazonas ganham prêmio do Ideb. **G1 Amazonas**, 13 dez. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/amazonas-tv/videos/v/escolas-do-amazonas-ganham-premio-%20do-ideb/2308595/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ESCOLAS do Vale do Aço expõem placas com notas do Ideb. **G1 Vale de Minas Gerais**, 19 fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2013/02/escolas-do-vale-do-aco-expoem-placas-com-notas-do-ideb.html?id=2013/02/escolas-do-vale-do-aco-expoem-placas-com-notas-do-ideb.html&selector=vales-mg&type=noticia§ion=mg&hash=3>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ESCOLAS estaduais da Alta Maceió expõem experiências exitosas no Ideb. **Agência Alagoas**, 09 nov. 2016. Disponível em: <<http://agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/10936-escolas-estaduais-da-alta-maceio-expoem-experiencias-exitosas-no-ideb>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ESCOLAS estaduais de Guanhões afixam placas com os resultados do Ideb. **Folha de Guanhões**, 15 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.folhadeguanhaes.com.br/cidades/escolas-estaduais-de-guanh%C3%A3es-afixam-placas-com-os-resultados-do-ideb>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental: textos Para discussão, 26).

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 35-56, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 29 jan.2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

_____. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a07.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200007>.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-163.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Dits et Écrits**, v. 4. Paris: Gallimart, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 277-293.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. “Omnes et Singulatim”: uma crítica da razão política. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Estratégia, poder e saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 355-385. (Coleção Ditos e Escritos IV).

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Seguridad, Territorio, Población: curso em el Collège de France: 1977-1978**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

_____. **Nacimiento de la biopolítica. curso em el Collège de France: 1978-1979**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013a. p. 55-86.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013b. p. 278-295.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013c. p. 35-54.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GENRO, Tarso. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2005**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

GESTORES da educação municipal fortalecem ações para elevar média no IDEB. **Capital Teresina**, 31 jul. 2015. Disponível em:

<<http://www.capitalteresina.com.br/noticias/educacao/gestores-da-educacao-municipal-fortalecem-acoes-para-elevar-media-no-ideb-30105.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-112812/pt-br.php>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 341-358, dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a05v2958.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882009000200005>.

HACKING, Ian. **The taming of chance**. Cambridge: Cambridge University, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em: 29 jan. 2017.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no Movimento todos pela Educação**. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em:

<<http://www.michelfoucault.com.br/files/Morgana%20Hattge%20-%20Tese%20versao%20final%20-%208abr14.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

IMPULSO do lado mais fraco. **Terra**, 17 nov. 2016. Disponível em:

<<https://noticias.terra.com.br/impulso-do-lado-mais-fraco,5ba6070f1c0c11c3d2970403aa796fde0acluwr.html>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

KLAUS, Viviane. **A família na escola: uma aliança produtiva**. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13258/000427963.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32163/000785804.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

KLEIN, Delci Heinle. **Os números geram letras ou as letras geram números? Estratégias de governo do analfabetismo: uma análise da AÇÃO ABC ALFABETIZANDO**. 2010. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28786>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____.; TRAVERSINI, Clarice Saete O Censo Escolar como ferramenta que subsidia a biopolítica que procura regular a educação brasileira. In: COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 5.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 3.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU, 17., 2015, São Leopoldo. **Anais eletrônicos... Saberes e Práticas na constituição dos sujeitos na Contemporaneidade**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2016. p. 1171-1179. Disponível em: <<http://repositorio.unisinos.br/ihu/xvii-simposio-ihu/XVII-Simposio-IHU.html#4/z>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

LARROSA, Jorge Bondía. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

LIMA, Vagner. Uso do jornal ajuda a elevar o Ideb. **A Tribuna.com.br**, 31 out. 2016. Disponível em: <<http://www.atribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/a-tribuna-na-escola/uso-do-jornal-ajuda-a-elevar-o-ideb/?cHash=9666ea905f244b0fc0a1252d3ab26b9b>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79669>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. et al. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 8, n. 144, 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p.vii-xxiii.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Deputado pretende rerepresentar projeto que divulga nota do Ideb**. 24 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/midia/noticia/117704/visualizar>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

MEDIR. In: DICIONÁRIO do Aurélio. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/medir>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

MEDIR. In: Michaelis – Português. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=medir>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

MOÇÃO de aplauso de autoria de vereador parabenizou escolas pelo IDEB. **Oeste Goiano**, 27 out. 2016. Disponível em: <<https://www.oestegoiano.com.br/noticias/educacao/mocao-de-aplauso-de-autoria-de-vereador-parabenizou-escolas-pelo-ideb>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MPF/CE e MP/CE querem identificar responsáveis pela baixa nota de Itapipoca no Ideb. **Ceará Agora**, 11 mar. 2015. Disponível em: <https://issuu.com/oestadoce/docs/25_bb9c802540e529>. Acesso em: 29 jan. 2017.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Escola de Telêmaco Borba supera meta do Paraná no Ideb**. 09 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5987>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PIAUI. Governo do Estado. **CETI Profº Darcy Araújo antecipa nota do Ideb prevista para 2021**. 21 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/index/categoria/2/id/19260>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PINCHIARO, Gustavo. Nota do Ideb pode punir governantes. **Diário do Grande ABC**, 01 set. 2013. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/479456/projeto-pretende-deixar-inelegivel-prefeito-que-reduzir-nota-no-ideb>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>.

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Munis de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 419-430.

PRIMEIRA escola de Uberlândia, MG, recebe placa com resultado do Ideb. **G1 Triângulo Mineiro**, 15 fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/02/primeira-escola-de-uberlandia-mg-recebe-placa-com-resultado-do-ideb.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ROCHA, Cristiane Maria Fammer. **A escola na mídia: nada fora de controle**. 2005. 302f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6351/000484351.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

ROSE, Nícolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

SALSBURG, David. **Uma senhora toma chá...: como a estatística revolucionou a ciência no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SANTAIANA, Rochele. **Educação integral no Brasil: a emergência do dispositivo da intersetorialidade**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131041>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Organização e padronização de aulas fazem escola de anos iniciais ter bom índice no Ideb. 26 out. 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/organizacao-e-padronizacao-de-aulas-fazem-escola-de-anos-iniciais-ter-bom-indice-no-ideb>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SCHMIDT, Saraí. **A educação nas lentes do jornal**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1999.

SCHWARTZMANN, Simon. Legitimidade, controvérsias e traduções em estatísticas públicas. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 1, p. 9-38, dez. 1997.

SENRA, Nelson Castro. **A coordenação estatística nacional: o equilíbrio entre o desejável e o possível**. 1998. 185f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento tecnológico, Rio de Janeiro, RJ, 1998. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/665/1/nelsonsenra1998.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Informação estatística: política, regulação, coordenação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 124-135, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n2/28n2a04.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651999000200004>.

_____. **O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>.

SOUZA, Paulo Renato de. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2001**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

SPERRHAKE, Renata. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”**. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13257>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 43, p. 73-93, jun. 2006.

_____.; BELLO, Samuel Edmundo L. O numerável, mensurável e auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

TRIBUNAL de Contas alerta prefeitos de municípios que não alcançaram metas do Ideb. **Correio do Estado**, 23 set. 2014. Disponível em: <<http://www.correiodoestado.com.br/cidades/tribunal-de-contas-alerta-prefeitos-de-municipios-que-nao-alcancaram-m/227970/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

_____. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, L. B.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitezschanianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 23-38.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 36-47.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

_____. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Branco; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

_____. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: SANTOS, Lucíola (Org.). **Questões curriculares**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

_____.; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/04.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos

de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2010: documento referência**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2014: documento referência**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação Escola - PDE Escola**. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 264, de 26 de março de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/indicadores/censo-escolar-2011/legislacao/PORTARIA%20MEC%20No%20264%20OBRIGATORIEDADE.DOC>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 316, de 04 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/indicadores/censo-escolar-2011/legislacao/PORTARIA%20MEC%20316%20ATRIBUICOES%20censo%20escolar.doc>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução FNDE nº 5, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 30 jan. 2017.

CAMARGO, Rubens Barbosa de et al. **Problematização da qualidade em pesquisa de custo–aluno–ano em escolas de educação básica**: relatório de pesquisa. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/464>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo 2007**: formulário e caderno de instruções. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo/formularios-e-cadernos-de-instrucoes>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/livretos/livreto_2011.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **O que é o IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **IDEB**: Resultados: Cidade. 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3904753>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Nota Técnica1**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Nota Técnica**: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **O que é o Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Nota Técnica 003/2009**. Taxas de aprovação, reprovação e abandono: Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/NT_003_2009.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

SOUZA, André Portela de (Coord.). **Indicador Social de Desenvolvimento dos Municípios (ISDM):** nota Técnica. São Paulo: C- Micro/FGV, 2012. 22p. Disponível em: <<http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/Nota%20T%C3%A9cnica.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi: UNESCO, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Juntien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación. In: ANAIS da oficina de información pública para América Latina e Caribe. 2001. Disponível em: <www.iesalc.org>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____; LLECE. **Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos.** Santiago de Chile, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____; OREALC. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO/OREALC, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

VERHINE, Robert E. **Custo–aluno–qualidade em escolas de educação básica– 2ª etapa:** relatório nacional de pesquisa. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/464>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

SITES CONSULTADOS

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL (FAMURS). **Informações municipais.** 2010. Disponível em: <<http://www.famurs.com.br/index.php/municipios/informacoes-municipais>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). **Perfil socioeconômico RS.** Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/?letra=E>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GOOGLE. **Como usar o Google Alerts e quais as utilidades do serviço.** Disponível em: <<http://www.agenciaenlink.com.br/blog/como-usar-o-google-alerts-e-quais-as-utilidades-do-servico/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Rio Grande do Sul:** ensino - matrículas, docentes e rede escolar – 2012. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=430760&idtema=117&search=rio-grande-do-sul|esta>>. Acesso em: 2014 e 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Censo escolar**. Disponível em: <<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. **Prova Brasil – microdados**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-microdados>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Programme for International Student Assessment (PISA)**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

APÊNDICE A – Questionário com Professor(a) da Escola

	<p>Doutorado em Educação</p> <p>Doutoranda: Delci Heinle Klein</p> <p>Orientadora: Prof^a Dr^a Clarice Traversini</p>	
---	--	---

Questionário com professor (a) da Escola

- 1) Município: _____ Data: _____
- 2) Sexo: ()M ()F
- 3) Tempo de trabalho como docente: _____
- 4) Tempo de trabalho como docente no 5º Ano/9º Ano: _____
- 5) Sabe o IDEB 2011 da sua escola? ()sim ()não Se sim, qual é? _____
- 6) Sabe o IDEB de seu município? ()sim ()não Se sim, qual é? _____
- 7) Qual foi a sua forma de acesso a esta informação?
- _____
- 8) Sabe que aspectos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) considera na sua formulação?
- ()Sim ()Não
- 9) Se sim, quais são?
- _____
- 10) Já participou, como docente, de turma que realizou alguma edição da Prova Brasil:
- () Sim () Não
- 11) Se sim, de quantas edições já participou? _____
- 12) Há um preparo especial do aluno para a Prova Brasil? () sim () não
- Se sim, qual (quais)?
- _____
- _____
- _____
- _____
- 13) Todos os alunos recebem o mesmo preparo ou esse preparo pode ser diferenciado?
- _____
- _____
- _____
- 14) Houve alguma capacitação, *por parte da escola*, para os professores em relação à Prova Brasil?
- ()Sim ()Não
- 15) Se sim, quem capacitou?
- _____
- 16) Quantas horas? _____
- 17) De que forma essa capacitação ocorreu?
- _____
- _____
- _____

18) Que aspectos foram abordados?

19) Houve alguma capacitação, *por parte da secretaria de educação*, para os professores em relação à Prova Brasil? ()Sim ()Não

20) Se sim, quem capacitou?

21) Quantas horas? _____

22) De que forma essa capacitação ocorreu?

23) Que aspectos foram abordados?

24) Sabe o índice de reprovação da sua escola? _____

25) Há algum trabalho específico na escola para a não reprovação dos alunos? Qual?

26) Considera o IDEB um índice importante para a Educação Brasileira? Por quê?

27) Observações:

APÊNDICE B – Questionário com Coordenação Pedagógica da Escola



Doutorado em Educação
Doutoranda: Delci Heinle Klein
Orientadora: Prof^a Dr^a Clarice Traversini



Questionário com Coordenação Pedagógica da Escola

- 1) **Município:** _____ **Data:** _____
- 2) **Sexo:** ()M ()F
- 3) Há quanto tempo trabalhas com a coordenação pedagógica? _____
- 4) Já atuaste como docente? _____ Quantos anos: _____
- 5) Sabe o IDEB 2011 da sua escola? ()sim ()não Se sim, qual é? _____
- 6) Sabe o IDEB de seu município? ()sim ()não Se sim, qual é? _____
- 7) Qual foi a sua forma de acesso a esta informação?

- 8) Sabe que aspectos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) considera na sua formulação?
 ()Sim ()Não
- 9) Se sim, quais são?

- 10) Já participou, como coordenadora, de escola que realizou alguma edição da Prova Brasil:
 () Sim () Não
- 11) Se sim, de quantas edições já participaste? _____
- 12) Houve alguma capacitação, *por parte da escola*, para os professores em relação à Prova Brasil? _____
- 13) Quem capacitou?

- 14) Quantas horas? _____
- 15) De que forma essa capacitação ocorreu?

- 16) Que aspectos foram abordados?

- 17) Houve alguma capacitação, *por parte da secretaria de educação*, para os professores em relação à Prova Brasil? _____
- 18) Quem capacitou?

- 19) Quantas horas? _____
- 20) De que forma essa capacitação ocorreu?

21) Que aspectos foram abordados?

22) Sabe o índice de reprovação da sua escola?

23) Há algum trabalho específico na escola para a não reprovação dos alunos? Qual?

24) Considera o IDEB um índice importante para a Educação Brasileira? Por quê?

25) Observações:

APÊNDICE C – Questionário com Direção de Escola



Doutorado em Educação

Doutoranda: Delci Heinle Klein

Orientadora: Prof^a Dr^a Clarice Traversini



Questionário com Direção de Escola

- 1) Município: _____ Data: _____
- 2) Sexo: ()M ()F
- 3) Há quanto tempo trabalhas na direção da escola? _____
- 4) Já atuaste como docente? _____ Quantos anos: _____
- 5) Sabe o IDEB 2011 da sua escola? ()sim ()não Se sim, qual é? _____
- 6) Sabe o IDEB de seu município? ()sim ()não Se sim, qual é? _____
- 7) Qual foi a sua forma de acesso a esta informação?
- _____
- 8) Sabe que aspectos o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) considera na sua formulação?
()Sim ()Não
- 9) Se sim, quais são?
- _____
- 10) Já participou, como diretora, de escola que realizou alguma edição da Prova Brasil:
() Sim () Não
- 11) Se sim, de quantas edições já participou? _____
- 12) Como a escola tem acesso aos resultados da Prova Brasil?
- _____
- 13) Para quem esse resultado é divulgado?
- _____
- 14) O resultado da Prova Brasil é analisado pela escola? Quem participa dessa análise?
- _____
- 15) A escola se prepara para essa prova? De que maneira?
- _____
- _____
- 16) Qual o índice de reprovação da sua escola (em 2012)? _____
- 17) Há algum trabalho específico na escola para a não reprovação dos alunos? Qual?
- _____
- _____
- _____
- _____

18) Considera o IDEB um índice importante para a Educação Brasileira? Por quê?

19) Observações:
