

Jarbas Dametto

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A OBJETIVAÇÃO
DA QUALIDADE EDUCACIONAL: CONTROVÉRSIAS
EM TORNO DA FABRICAÇÃO DISCURSIVA DA
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese desenvolvida como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, realizada sob a orientação da Professora Doutora Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

Passo Fundo

2017

RESUMO

Este estudo visa, com base na análise do discurso foucaultiana, refletir sobre a construção da noção “qualidade educacional” em sua forma predominante no discurso contemporâneo – aquela que remete ao desempenho em avaliações externas padronizadas, e problematizar a inscrição política e epistêmica desse princípio de valoração junto à Educação hodierna brasileira, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Frente a tal intento, estruturou-se este trabalho do seguinte modo: primeiramente, há uma introdução, que lança as premissas centrais do estudo, suas motivações, seus objetivos, suas opções teóricas e metodológicas, seguida pelo capítulo primeiro, que traz para o debate as diversas concepções historicamente situadas acerca do que poderia ser concebido como “qualidade” no campo educacional, desnaturalizando assim o objeto em questão; o segundo capítulo revisa noções de Michel Foucault, autor que fundamenta teórica e metodologicamente o presente estudo, apresentando os conceitos operados na análise realizada; o terceiro capítulo é dedicado à descrição de fenômenos político-discursivos que são contemporâneos à noção de qualidade educacional que aqui é problematizada, reconstruindo, assim, os discursos e as práticas que garantem as suas condições de existência; o quarto capítulo, realiza uma análise dos discursos emitidos pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, relativos ao Ideb, indicador numérico de qualidade que sintetiza resultado em avaliações externas e rendimento escolar, e cujos números permitem um tratamento performático dos dados, que amparam a forma predominante de se conceber a qualidade no discurso educacional contemporâneo; como possível contraponto à perspectiva oficial, são analisados artigos acadêmicos nacionais publicados entre 2005 e 2015, sendo esses, considerados como pertencentes a outro local de enunciação: a academia. Com base nessa dupla análise, percebe-se a fragilidade da concepção de qualidade enunciada pelo discurso oficial. Entretanto, esse discurso opera mecanismos de objetivação do significante “qualidade”, materializando-o numericamente e tornando-o o eixo central de um amplo movimento disciplinar e de governamento dos fazeres escolares. A academia, por sua vez, dispara uma série de contestações e proposições divergentes à oficial, mas não é capaz de articular uma estratégia capaz de subverter o modelo hegemônico e que contemple algum modo politicamente potente de objetivação de formas alternativas de conceber a qualidade educacional. Conclui-se assim, que a *qualidade educacional* é um objeto pertencente ao discurso e que sua materialização é instituída a partir desse âmbito, sendo impressa no real pela construção de dispositivos que operam efeitos de poder, saber e subjetivação, como as avaliações em larga escala e seus desdobramentos discursivos e práticos.

Palavras-chave: Avaliação educacional em larga escala. Ideb. Qualidade educacional. Políticas Educacionais. Foucault.

ABSTRACT

This study aims, based on the analysis of the discourse inspired in Foucault, to reflect on the construction of the notion of "educational quality" in its predominant form in contemporary discourse - that refers to performance in standardized external evaluations, and to problematize the political and epistemic inscription of this principle of evaluation of the Brazilian Education, through the Index of development of Basic Education (in Portuguese, *Índice de desenvolvimento da Educação Básica* – Ideb). This work was structured in the following way: firstly, an introduction that launches the central premises of the study, such as its motivations, its objectives, its theoretical and methodological options, followed by the first chapter, which brings to the debate the notions historically situated about what could be conceived as "quality" in the educational field, thus denaturalizing the object in question. The second chapter reviews notions of Michel Foucault, author who theoretically and methodologically bases the present study, presenting the concepts operated in the analysis performed. The third chapter is dedicated to the description of political-discursive phenomena that are contemporary to the notion of educational quality that is here problematized, thus reconstructing the discourses and practices that guarantee their conditions of existence. The fourth chapter analyzes the discourses issued by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), concerning Ideb, a numerical quality indicator that synthesizes results in external evaluations and school performance, and whose numbers allow a performative treatment of the data, which support the predominant way of conceiving quality in contemporary educational discourse. As a possible counterpoint to the official perspective, Brazilian scholarly articles published between 2005 and 2015 are analyzed, these being considered as belonging to another place of enunciation: the academy. From this double analysis, one can perceive the fragility of the quality conception enunciated by the official discourse; however, it operates mechanisms of objectification of the significant "quality", materializing it numerically and making it the central axis of a big movement of disciplinary and governmentality of the school actions. The academy, in turn, triggers a series of oppositions and propositions divergent from the official discourse, however, is not able of articulating a strategy capable of subverting the hegemonic model, and which contemplates some politically powerful way of objectifying alternative ways of conceiving quality educational. It is concluded, therefore, that educational quality is an object belonging to the discourse, and that its materialization is instituted from this scope, being printed in the real by the construction of devices that operate effects of power, knowledge and subjectivation, as the evaluations in wide scale and its discursive and practical implications.

Key words: Large-scale educational evaluation. Educational quality. Ideb. Educational Policies. Foucault.

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	6
1.1 Primeiras palavras.....	6
1.2 Delimitando o objeto de pesquisa.....	8
1.3 Delimitação do problema de pesquisa	10
1.4 Objetivos.....	11
1.5 O campo empírico.....	12
1.6 Abordagem metodológica	14
1.7 Estrutura da tese.....	15
II A NOÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS	16
2.1 Apontamentos introdutórios desta revisão histórico-conceitual	16
2.2 Observações iniciais sobre a Qualidade em Educação e as razões para aferi-la	17
2.3 Das dispersões da noção de qualidade em Educação	21
2.4 Qualidade como excelência ou excepcionalidade	23
2.5 Qualidade enquanto oferta de vagas ou acesso universal à Educação	25
2.6 Qualidade enquanto fluxo adequado de alunos	27
2.7 Qualidade enquanto presença e diversidade de insumos	28
2.8 Qualidade como investimento desejável por aluno	30
2.9 Qualidade enquanto adequação dos processos e do ambiente – A Qualidade Total .	33
2.10 Qualidade enquanto relevância social da Educação	38
2.11 Qualidade enquanto performance em avaliações padronizadas	41
2.12 Sobre a dispersão de uma noção, e sua objetivação no indicador oficial – o Ideb ...	44
III APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: FOUCAULT PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	47
3.1 Situando Foucault no pensamento filosófico ocidental – o Pós-estruturalismo.....	48
3.2 Algumas propostas de sistematização do pensamento de Foucault	51
3.3 A arqueologia	53
3.4 A genealogia	55
3.5 A concepção foucaultiana de sujeito	57
3.6 O poder, ou o binômio saber-poder	59
3.7 Disciplina, norma, panoptismo e exame	64
3.8 Governamentalidade e biopolítica	69
3.9 As práticas ou técnicas de si	73
3.10 A verdade, regimes de verdade e práticas de veridicção	75
3.11 O discurso e sua análise em Foucault	80
3.12 Amarrando Foucault a proposta desta tese	85
IV O QUADRO DISCURSIVO CONTEMPORÂNEO	89
4.1 A reestruturação do Estado e seus reflexos sobre a Educação	89
4.2 A performatividade e o ranqueamento: novos motivos para ensinar... ..	93
4.3 A cultura avaliativa	99
4.4 <i>Accountability</i> , prestação de contas, responsabilização	102
4.5 A emergência de uma qualidade nos jogos de verdade contemporâneos	106

V ANÁLISE DOS ELEMENTOS EMPÍRICOS – OS DISCURSOS OFICIAIS E A POSIÇÃO DA ACADEMIA	108
5.1 Da seleção e origem dos dados considerados nesta análise.....	109
5.2 A concepção oficial sobre a qualidade: enunciados do Inep.....	111
5.2.1. As metas do Ideb: para além de qualquer razão técnica	111
5.2.2. Qualidade educacional e indicadores numéricos: sinônimos? ..	115
5.2.3. A avaliação melhorará a Educação brasileira: a (esperada) potência política da noção	116
5.3. A qualidade educacional e sua relação com as avaliações em larga escala: posições da academia.....	117
5.3.1. Da pertinência das avaliações – em que a academia legitima esta prática? ..	118
5.3.2. Sobre a noção de qualidade educacional: para além de qualquer objetividade.....	122
5.3.3. A apropriação do campo educacional por discursos exógenos ..	126
5.3.4. O efeito indutor de um objeto e de seus modos de apreendê-lo.....	130
5.3.5. Outra qualidade, outras práticas: “qualidades” concorrentes à oficial ..	139
5.4. A qualidade e a luta pelo sentido.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ANEXO	155
ANEXO 01 – LISTA DE PERIÓDICOS CONSULTADOS	156
ANEXO 02 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ARTIGOS ANALISADOS.....	165

I INTRODUÇÃO

1.1 Primeiras palavras: origem da inquietação que move este estudo

As primeiras ideias que impulsionaram esta pesquisa surgiram em um painel acerca das políticas de avaliação em larga escala para a educação básica, promovido juntamente ao IV Seminário Nacional de Educação, na tarde de 26 de abril de 2012, em Carazinho-RS. Para aquela ocasião, a orientadora desta tese, convidou-me para compor uma mesa, na qual seriam debatidas, sob um viés crítico, problemáticas envolvendo as avaliações em larga escala. Compunham a mesa, o professor Doutor João Jorge Corrêa (UNIOESTE), o professor Doutor Elton Luiz Nardi (UNOESC), o Secretário Municipal de Educação, professor Mestre Jairo Jair Martins (*in memoriam*), mediando o debate e representando a Secretaria Municipal da Educação de Carazinho, promotora do evento, e eu, enquanto psicólogo e mestre em Educação, então vinculado a Faculdade Anglicana de Tapejara, instituição onde tive minhas primeiras experiências em docência no Ensino Superior.

Naquela oportunidade, após a exposição dos colegas de mesa, que giraram em torno de aspectos políticos amplos envolvidos nas avaliações educacionais, indo de questões de âmbito internacional, até os limites da avaliação enquanto ferramenta capaz de indicar a qualidade social das práticas educativas, propus um debate sobre a experiência subjetiva resultante do contato entre o sujeito e as políticas de avaliação educacional externa, em uma fala que intitulei “*Efeitos subjetivos da avaliação: ensinar e aprender em tempos de avaliações em larga escala*”.

As ideias pontuadas na referida ocasião não passavam de algumas explorações teóricas temperadas com observações do cotidiano, sendo minhas principais “fontes empíricas” a mídia, que naquela ocasião vinha dando grande visibilidade aos indicadores de qualidade educacional com leituras um tanto rasteiras e alarmistas; e a clínica psicológica, área em que atuo, na qual os professores representam uma significativa clientela, trazendo a mim algumas experiências íntimas perpassadas pelo contato deste sujeito com as políticas educacionais implementadas em seu cotidiano laboral.

Munido de alguns conceitos oriundos da obra de Michel Foucault, autor com o qual me familiarizei durante o mestrado em Educação, apresentei àquela plateia composta por professores da educação básica, algumas hipóteses acerca do problema em questão. O mote de minha proposição poderia ser resumido na seguinte pergunta: como as avaliações externas

padronizadas realizadas em larga escala, cujos dados são publicados e noticiados, incidem sobre a experiência subjetiva das pessoas envolvidas neste processo? Tão somente hipóteses compunham aquela explanação, dado que um rastreamento bibliográfico restrito à produção nacional sobre a temática, realizado para a ocasião, mostrou-me a inexistência de estudos sistematizados sobre esta questão que pudessem oferecer elementos conclusivos.

Aí viria a se enraizar a proposta inicial da presente pesquisa, apresentada como requisito para concorrer a uma vaga na então primeira turma de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, um pré-projeto de pesquisa que tinha como título “Os sujeitos da avaliação: uma análise sobre as avaliações em larga escala e sua incidência sobre a subjetividade docente”. Tal agenda de pesquisa foi publicada ainda em 2012, em um ensaio intitulado “Notas preliminares sobre as avaliações em larga escala e sua incidência sobre a subjetividade docente” (DAMETTO, 2012), no qual se alinhavou a proposta de pesquisa ao referencial foucaultiano, buscando demonstrar o potencial subjetivante das referidas avaliações, lançando mão de noções do autor, como disciplinamento, biopolítica e regimes de verdade, e o modo como tais elementos se enredam nos processos avaliativos em foco.

A proposta inicial contemplaria pesquisas junto a professores da educação básica, além de análise de textos oficiais, acadêmicos e midiáticos. Este projeto teve que ser abandonado, dada sua inviabilidade frente ao tempo disponível para dedicar a esta pesquisa. Adotou-se então, uma nova perspectiva, mais limitada, contemplando o elemento, considero, mais potente da problematização inicial: *a construção da verdade*, elemento para o qual as práticas discursivas e extra-discursivas se direcionam, e cuja culminância se dá na construção do sujeito enredado neste discurso. A partir de então, abandona-se a aproximação do sujeito psicológico, e intensifica-se o olhar sobre a construção discursiva da verdade, buscando desvelar assim, o modo como o sujeito da educação é instituído e como politicamente são direcionados os seus destinos.

Com esta reformulação, transita-se da questão inicial: quais os efeitos da avaliação externa em larga escala dirigida à educação básica na subjetividade docente? Para outra: qual é o contexto, enquanto articulação política e epistêmica, que dá aos resultados de uma avaliação externa padronizada da educação o *status* de verdade? E ainda, como esta prática se institui e se sustenta como um mecanismo válido, fidedigno, capaz de orientar ações políticas junto à educação, e assim, as ações dos sujeitos envolvidos?

Frente a tal empreitada, propus-me a seguir a recomendação foucaultiana de atentar as coisas ditas, e no caso, ditas e publicadas, considerando inclusive, que tais discursos portam

em si algo mais fidedigno do que os dizeres que seriam obtidos na proposta inicial desta pesquisa, já que não serão ditas frente às incitações de minhas perguntas, como o seria recorrendo a entrevistas como antes pensado, dado que perguntas inevitavelmente participam da gênese das respostas. Da antiga formulação, ficam as análises de documentos e publicações acadêmicas sobre o assunto, além do referencial teórico e de parte do aporte metodológico.

1.2 Delimitando o objeto de pesquisa

Algo de inquietante reside nas avaliações externas padronizadas para a educação, independentemente do nível educacional a que se dirigem. Seus meios, seus resultados (bons ou ruins), bem como o uso de suas constatações, são alvo de suspeitas, bem como de críticas cotidianas.

Afinal, o que seus números ou conceitos dizem? A que eles se referem? Refere-se a “qualidade na educação”, oficialmente se afirma. Mas onde isso reside? No processo empreendido pela escola? Em sua estrutura física e em seu pessoal? Nas condições prévias dos alunos? Em tudo isso? Em nada disso? E ainda, como pode uma avaliação desta natureza captar esse estado de qualidade, constató-lo? Tal processo não pode ser burlado? Pode-se preparar os alunos para responder provas? Isso é trapaça, ou, pelo contrário, é o que se espera que a escola faça? Um grande número representa o que? Boa educação, bons professores, boa “clientela”, boa preparação, uma fraude? E um índice precário, o que ele nos diz? Que ninguém aprendeu a contento e assim atesta-se o fracasso do trabalho docente, ou que, frente à situação que se apresenta, algo de importante, a medida do possível, foi feito?

O presente trabalho não pretende responder a essas perguntas e provocações. Elas são uma breve síntese daquilo que pode ser ouvido ao se debater, formal ou informalmente, a questão das avaliações educacionais padronizadas em larga escala, e são postas aqui com o intuito de evidenciar a fragilidade do processo avaliativo. Ele é frágil em seus métodos, em sua amplitude, em seu limitado escopo, em sua base epistemológica, em seu evidente uso político, enfim, nada de muito sólido sustenta a prática e os discursos dela derivados. E aí pergunta-se: como uma prática eticamente, politicamente, pedagogicamente e epistemologicamente questionável como esta, preserva-se como produtora de verdades, como o mecanismo privilegiado de veridicção acerca da qualidade educacional? Esta indagação sim, este trabalho pretende atacar.

O objeto desta pesquisa delinea-se então: trata-se das avaliações externas padronizadas voltadas à Educação Básica, enquanto práticas de veridicção, enquanto conjunto de discursos e procedimentos que, ancorados em uma rede discursiva e extra-discursiva, geram saber e efeitos objetivos. Em termos nietzscheanos, alinhavados com o referencial escolhido para este estudo, pode-se conceber tais práticas de avaliação educacional como meios que empreendem a *fabricação da verdade* acerca da qualidade educacional. Com referência a Nietzsche, Foucault (2002a) propõe que não há uma origem no conhecimento, nem uma existência natural dele, mas sim “fabricações”, começos construídos no bojo de relações de poder, e como tais, portadores, por vezes, de inícios vexatórios. Pontua o autor que “[...] o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana” (p.16), antes, o vínculo entre as coisas a conhecer e o conhecimento é um procedimento arbitrário, ou até violento.

A concepção de verdade aqui considerada, assim como as demais noções já mencionadas, pertencem ao campo conceitual foucaultiano e serão mais adiante debatidas de modo extenso. Entretanto, parece pertinente, em nome do adequado esclarecimento do objeto sobre o qual este estudo se debruça, adiantar alguns apontamentos em torno da *verdade*, pensando-a em seu registro discursivo e político, tal qual proposto por Foucault.

Considera-se que “[...] o discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmico e estratégico em outro” (FOUCAULT, 2002a, p.9), e a partir disso, o autor pontua a questão do conflito, da luta que toma como palco o discurso, compondo uma batalha pela verdade, e não simplesmente uma tradução discursiva de uma verdade que preexistiria ao discurso, uma verdade que teria no discurso tão somente sua forma de expressão. Tem-se a verdade enquanto conjunto de elementos discursivos, instituídos historicamente em batalhas travadas em um palco político e epistêmico específico, mas também como experiência que extrapola os limites das coisas ditas, gerando implicações objetivas sobre as pessoas envolvidas, efeitos subjetivantes que acabam por impregnar a alma, as ações, e em última análise, os corpos dos sujeitos, forjando modos de ser (FOUCAULT, 2006).

Portanto, a análise crítica das avaliações educacionais em larga escala enquanto aparato de construção da verdade, não objetiva confrontar as suas verdades e seus modos de obtê-la, a um modo “efetivamente verdadeiro” de ponderar sobre a qualidade educacional, dado que “a verdade” não existe por si mesma, não está à espera de quem a descubra. Antes, desnudar seus determinantes discursivos e concretos se faz pertinente para que se possa visualizar lucidamente o que tais discursos estão construindo e com base em que estruturas se

sustentam enquanto enunciados que produzem efeitos de verdade, utilizando os termos do autor, caberia identificar o *regime de verdade* a que este discurso se enreda, quadro no qual ele ganha a sua possibilidade de existência e a pertinência política que lhe é peculiar.

1.3 Delimitação do problema de pesquisa

Qual é o arranjo discursivo e extra-discursivo, o que inclui práticas, locais de fala, instituições, conceitos e teorias, enunciados, pressupostos, léxicos, etc., que atribui aos resultados de avaliações em larga escala o estatuto de verdade, enquanto diagnóstico acerca da qualidade de um processo educacional? Tal questão mostra-se pertinente ao viabilizar a elucidação do *a priori histórico* das práticas de avaliação em larga escala, bem como da emergência do objeto “qualidade” por ele produzido. Em termos simples, parte importante desta investigação buscou abarcar, descritivamente, o contexto que torna possível esta forma de verificação na contemporaneidade, bem como a noção/objeto que lhe é central: *a qualidade educacional*.

Partindo da premissa foucaultiana de que todo discurso é historicamente localizado, e que ele “[...] antes constitui seus objetos do que os reflete” (YAZBEK, 2012, p.123), buscou-se captar um regime discursivo de época, *do presente*, e situá-lo em relação a um contexto político e epistêmico que lhe dá condições de existir. Possivelmente tal percepção não poderia prescindir de um olhar retrospectivo, o que implica em vislumbrar os desdobramentos e as rupturas ocorridas em um passado recente, tanto na prática da avaliação de sistemas educacionais, quanto na própria noção de qualidade educacional. Voltar-se ao passado se faz necessário a fim de gerar algum estranhamento diante do discurso em que estamos embebidos, salientando as rupturas históricas nessas práticas e conceitos: descontinuidades parciais ou totais, que se expressam diferentemente de um progresso de uma “ciência da avaliação”, antes, revelam a construção de um objeto possível: a qualidade educacional, e as diversas tentativas de sua fabricação discursiva e uso político.

Ao analisar as condições de existência dos discursos acerca das avaliações educacionais amplas e padronizadas, e as imbricações destas ou de seus resultados com a ideia de “qualidade educacional”, buscou-se identificar um arranjo discursivo amplo, vinculado as referidas avaliações. Tal arranjo seria, então, o elemento capaz de dar coerência ao processo, legitimá-lo, e potencializá-lo enquanto instrumento a serviço do exercício do poder. Também buscou-se problematizar se haveria na origem *deste objeto* “qualidade

educacional”, alguma circunstância genética dentro do campo propriamente educacional, ou se ela deriva de um arranjo extra-disciplinar e interdiscursivo que viabilizaria sua existência.

Que práticas e que discurso tornaram possível a emergência da “qualidade” que hoje se busca constatar? Por fim, questiona-se, a “qualidade”, ou mais precisamente “esta qualidade” existe enquanto objeto possível fora do palco montado pelas avaliações educacionais em larga escala? Explorar tal questão, como acima mencionado, implicou em vislumbrar as práticas e noções antes da formação deste dispositivo, ou seja, conceber como a noção de qualidade era abordada antes das atuais práticas de avaliação educacional, e quais eram suas formas de objetivação. E mais, coube indagar se esse objeto, de fato, existia antes dos recursos técnicos que hodiernamente o constataam.

1.4 Objetivos

Partindo da notável ênfase contemporânea dada a processos de avaliação educacional em larga escala e aos indicadores de desenvolvimento ou qualidade educacional nelas alicerçados, o que dá pertinência acadêmica e política a temática, pretendeu-se construir uma crítica à concepção de qualidade alicerçada nas atuais políticas de avaliação educacional dirigidas à Educação Básica, ancoradas em processos avaliativos externos, amplos e padronizados, apontando o *dispositivo* que sustenta tais práticas e viabiliza os seus efeitos práticos. A título de esclarecimento, o termo “dispositivo”, pertencente ao vocabulário foucaultiano da fase genealógica, designa, conforme Veyne (2009), a relação coesa entre um regime de verdades e uma série de práticas, que torna possível a inscrição de um objeto no real. Objetos dessa natureza não existem, senão encampados por um saber instituído e enredados nas relações de poder.

De tal modo, este estudo não teve a intenção de criticar os métodos pelos quais as avaliações contatam a qualidade, se eles são fidedignos, suficientes, tecnicamente bem desenvolvidos. Partiu-se de sua existência concreta incontestável, das suas verdades – que as sustentam técnica, epistemológica e politicamente, e também daquelas que elas mesmas produzem, os seus resultados e seus efeitos concretos. Através deste processo buscou-se decodificar o seu arranjo discursivo e extra-discursivo, e com isso explicitar o conjunto ao qual esta noção de qualidade faz parte e que relações ela estabelece com os demais enunciados, discursos e práticas a sua volta.

Tal empreitada parte da concepção de que “não existe legitimidade intrínseca do poder” (FOUCAULT, 2009, p. 34), uma diversidade de circunstâncias e elementos, em um contexto histórico específico, constitui sua possibilidade de existir e sua justificativa. É plausível que um trabalho crítico desta ordem, não pode almejar dismantelar o poder, ou relativizar toda e qualquer verdade, entretanto, “[...] contestar un discurso, ‘descalificar unos enunciados’ puede ayudar a derrocar el dispositivo que los apoya” (VEYNE, 2009, p.108), ou seja, por modesto que seja o objetivo de uma crítica assim enviesada, ela pode fragilizar saberes e práticas instituídas, explicitando os elementos condicionantes ou constitutivos deste discurso, alguns desses argumentos e procedimentos alheios a própria Educação, mas que promovem efeitos de subjetivação dentro deste campo, forjando modos de inscrever-se ante o labor educacional, assim como instituindo novas verdades capazes de o conduzir. “Desqualificando alguns enunciados” ter-se-ia a possibilidade de apreender a parcialidade de um argumento norteador de políticas e práticas educacionais hodiernas: *a qualidade*, abrindo perspectivas para novas experiências junto à educação.

1.5 O campo empírico

Esta pesquisa realizou um recorte longitudinal, que contemplou documentos produzidos por instituições públicas e órgãos governamentais, bem como produções acadêmicas a partir da década de 1990, data que marca as primeiras avaliações educacionais propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), até o ano de 2015, data de coleta dos dados do presente estudo. Entretanto, a ênfase nas produções acadêmicas, artigos publicados em periódicos nacionais, deu-se sob o recorte temporal de 2005, ano que remete a primeira projeção do atual indicador de qualidade educacional oficial, criado efetivamente em 2007, até 2015, último ano completo até a coleta dos dados desta pesquisa, realizada nos últimos meses de 2016.

Buscou-se sistematizar os argumentos contidos em documentos oficiais, em especial produzidos no âmbito do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, relacionados à produção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); e argumentos sustentados em artigos publicados em periódicos nacionais indexados no *Qualis Capes*, vinculados a área da Educação nos estratos A1 até B5, que apresentem diálogos com a problemática da avaliação em larga escala e a produção de indicadores de qualidade para a Educação Básica.

Documentos públicos, como normas, resoluções, orientações, estudos técnicos, apresentação de resultados, etc., foram tomados como documentos de cunho político, que sustentam o ponto de vista do poder e da normatização. Seriam os elementos discursivos que expressam a própria materialização da ação do poder, em suas prescrições e seus argumentos mais incisivos. Este estudo não investigou *in loco* os reflexos de uma concepção acerca da educação e de uma prática de governo a ela atrelada (dimensão que demandaria um encontro direto com instituições e sujeitos, como pensado na proposta inicial desta tese), de modo que este trabalho se limitou aos *meios* pelos quais a ordem é enunciada, e os resultados dela derivados são apresentados. Somente indiretamente, pela via da escrita política ou acadêmica, foi realizado algum contato com a dimensão objetiva – das coisas feitas – em função de uma concepção de qualidade relacionada às avaliações educacionais em larga escala.

Os escritos dispostos em revistas científicas foram tomados como discursos de caráter epistemológico/acadêmico, mas nem por isso dotados de qualquer neutralidade política, pelo contrário, é em uma perspectiva tática, de engajamento ou resistência às concepções oficiais que eles foram analisados. Esses escritos, desenvolvidos na forma de artigos e ensaios, trazem à baila os diversos posicionamentos táticos entre o saber acadêmico e aquele originado nos órgãos oficiais na luta pelo domínio discursivo da experiência educacional emergente na imbricação com as referidas avaliações. Cabe reiterar, buscou-se deste modo descrever como se dá a inscrição discursiva do objeto “qualidade educacional”, aqui ele não é concebido como dado preexistente ao discurso, de modo que se partiu do princípio de que este objeto se institui, também, neste embate discursivo entre a academia e as instituições políticas.

Em consonância com a perspectiva crítica que embasa esta tese, que põe sob suspeita qualquer poder ou saber instituído que visa autenticar ou destituir de legitimidade expressões de saber, foram considerados como dados pertinentes aqueles oriundos de revistas acadêmicas nacionais que de algum modo vinculam-se a Educação. Desta ordem discursiva, intencionalmente, foram respeitados esses locais de fala – este espaço público da escrita acadêmica, mas serão desconsiderados os mecanismos politicamente instituídos que visam “qualificá-lo”, hierarquizando sua importância, atribuindo a alguns maior veracidade que outros – não se restringe ou supervaloriza a análise de acordo com o *status* do periódico em que o material foi publicado. Em termos práticos, isso significa trazer para a análise, como material pertinente, escritos presentes em revistas dos estratos *Qualis Capes* em Educação A1

até B5, não atribuindo de antemão, pelo viés da avaliação e classificação instituída, maior ou menor validade a qualquer dizer, em função de seu veículo de comunicação.¹

Optou-se aqui pela análise de artigos e ensaios publicados no meio acadêmico, em função de que as revistas científicas têm sido o veículo mais dinâmico de disseminação daquilo que se produz enquanto discurso na academia, além de permitir maior acessibilidade ao material para a realização do presente estudo. Livros, dissertações e teses, conferências, etc., também seriam materiais ricos à esta proposta, entretanto, seria difícil, através desses outros meios, arrebatar uma massa discursiva que cobrisse o recorte temporal proposto, sem deixar lacunas demasiadamente grandes. As revistas atuais, pelo seu suporte digital, permitem uma reconstrução menos parcial do discurso que aqui se pretendeu problematizar.

1.6 Abordagem metodológica

Primeiramente, cabe justificar a abordagem do tema através do olhar de Foucault. Tal opção teórico-metodológica se mostra pertinente porque, dentro da concepção sustentada nesta tese, não se tem nas avaliações educacionais externas uma *ciência*, mas sim um *saber*, ou mais precisamente um *dispositivo de saber-poder*. Além disso, não se pretendeu analisar tão somente a evolução do conceito “qualidade”, mas sim a sua inscrição política na realidade e os fenômenos de poder a ela atrelados. Logo, não considero pertinente tomar, tanto o objeto “qualidade educacional”, como os procedimentos que buscam constatá-lo, como dignos ou apropriados para uma empreitada propriamente epistemológica, antes, como objetos pertinentes para uma análise arqui-genealógica, que aponte as condições de possibilidade e as múltiplas contingências às quais este discurso está submetido, bem como os efeitos de poder que sobre ele se alicerçam.

Este estudo procurou ir além da “utilização” de conceitos foucaultianos pertinentes ao tema em questão. Antes, buscou-se empreender propriamente uma *análise do discurso* tal qual proposta por Foucault, o que implica em mapear as relações de força, as operações táticas, as polêmicas, coações e associações que ocorrem entre saberes, e desses com as práticas cotidianas presentes nas instituições. Tal objetivo implicou em lançar mão de recursos conceituais da fase arqueológica do autor, período no qual o discurso e sua estrutura

¹ Para este estudo, foi consultada a Plataforma Sucupira a fim de, através da listagem de periódicos com *Qualis* em Educação em 2014, mapear a produção nacional em Educação. De tal modo, a referida plataforma serviu como um indicativo de onde estariam esses debates educacionais acadêmicos, mas neste estudo, não nos atrelamos ao caráter valorativo do *Qualis Capes*.

formaram o mote das pesquisas foucaultianas, bem como as noções e procedimentos de sua fase genealógica, na qual a centralidade de sua abordagem é a problematização do poder e de sua imbricação com o saber. Esta proposição implicou em analisar textos acadêmicos e documentos oficiais com olhos nas práticas a eles relacionados, um discurso que ultrapassa grandemente a dimensão das coisas ditas, que, em termos do objeto estudado, impacta na existência concreta dos sujeitos envolvidos na prática educacional.

1.7 Estrutura da tese

Para além desta introdução, que visa explicitar sinteticamente os elementos primordiais deste estudo, esta tese é subdividida em quatro capítulos, sendo o primeiro de natureza histórica, que buscou retomar alguns dos sentidos atrelados à noção de qualidade educacional, principalmente no que se refere à experiência nacional em torno da Educação Básica, a fim de desnaturalizar o objeto “qualidade educacional” e mostrar seus enredamentos políticos-discursivos; a diante, apresenta-se um capítulo teórico-metodológico, que explicita o campo conceitual e as diretrizes metodológicas deste estudo, o que implica em uma apresentação relativamente aprofundada da obra foucaultiana, seus desdobramentos e suas potencialidades frente ao objeto em questão; em um terceiro capítulo, são apresentadas algumas problematizações que visam explicitar o quadro discursivo no qual a atual noção de qualidade e sua apreensão pelas avaliações em larga escala mostra-se possível ou faz-se politicamente desejável, ou seja, apresentar alguns dos enunciados e discursos que povoam a contemporaneidade, advindos de pontos de apoio diversos, inclusive alheios ao campo educacional, mas que sobre ele incidem. O quarto capítulo traz a análise do discurso oficial e dos discursos acadêmicos, mapeando os pontos de ancoragem e de conflito, em torno dos quais fabrica-se a verdade sobre a qualidade em Educação. A isso, traçam-se considerações finais que buscam apresentar uma síntese das contribuições deste estudo para o enfrentamento da questão da qualidade educacional e de suas formas de objetivação.

II A NOÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

2.1 Apontamentos introdutórios desta revisão histórico-conceitual

Este estudo parte de uma proposição inicial: que aquilo que se concebe como *qualidade*, enquanto atributo possível relacionado a uma ação educacional, é um objeto cuja existência é historicamente situada e discursivamente instituída. Em outros termos, *esta* qualidade, que hodiernamente se constata ou se busca construir através de mecanismos de avaliação e de gestão, não existe fora de um arranjo estratégico específico que compõe o presente, é desta conjuntura que se origina sua eficácia enquanto dizer verdadeiro sobre a Educação. De tal modo, este estudo tem como dever inevitável, a tarefa de historicizar o presente e problematizá-lo, desnaturalizando os enunciados aparentemente óbvios nos quais se alicerçam os procedimentos de apropriação do atributo/objeto denominado *qualidade educacional*.

Para atingir tal intento, opta-se aqui por recorrer aos sentidos possíveis atrelados à noção “qualidade educacional”, revisitando os desdobramentos conceituais e as origens desta preocupação em um passado recente e suas possíveis relações com a noção na atualidade. Como antes apontado, ao retomar as vicissitudes históricas desta noção, não se busca retratar uma evolução linear de um conceito, assumindo o atual como o melhor possível, ou mesmo um conceito futuro como potencialmente melhor, tal como ocorreria em um procedimento típico da história das ciências em empreitadas epistemológicas tradicionais (MACHADO, 2007), antes, o objetivo é expor as rupturas, os percalços os abandonos e as guinadas desta noção, bem como os contextos econômicos e políticos nos quais tais desdobramentos ocorreram, condições que remetem aos condicionamentos extra-discursivos deste objeto. Enfim, a retrospectiva histórica aqui proposta, visa evidenciar a fabricação da qualidade educacional enquanto objeto, secundariamente epistêmico, e prioritariamente político.

Propõe-se nesta pesquisa a problematização de um recorte temporal e geográfico desta experiência, delimitado sobre a noção de qualidade junto a Educação Básica brasileira que emerge em conjunto com a implementação de políticas de avaliação educacional em larga escala. Entretanto, em alguns momentos, como é o caso deste capítulo, se fez necessário extrapolar tais limites (que foram pontuais no capítulo IV, onde se trata da análise dos documentos e escritos tomados como dados empíricos), recorrendo a momentos históricos

anteriores ao delimitado, bem como a discursos endereçados ao campo educacional oriundos de âmbito internacional.

Com tal intento, este capítulo expõe aspectos históricos que tomam como fonte publicações acadêmicas e técnicas sobre a questão, tanto as que se dirigem a esta problemática com um olhar crítico (segundo vieses teóricos diversos), como aquelas que buscam uma suposta “história politicamente neutra” sobre o assunto, ou até um posicionamento de apologia diante das concepções sobre qualidade e das práticas daí derivadas. De tal modo, faz-se aqui uma revisão de literatura temática, pautada principalmente pela recorrência de uma noção e análise dos procedimentos dela derivados, *as noções de qualidade educacional, seus contextos de emergência, suas formas de constatação e as consequências delas oriundas*, mais do que pela linhagem teórica, ideológica ou política pelo qual esses objetos são ou foram abordados ou constituídos, dado que críticas, apologias, e construções conceituais acerca dessa questão foram instituídas sob diversas perspectivas teóricas, políticas e epistemológicas, não cabendo, nesse capítulo, uma restrição a olhares alinhados a perspectiva teórico-metodológica adotada por este estudo, já que isso impediria um olhar amplo sobre os diversos desdobramentos da noção.

2.2 Observações iniciais sobre a Qualidade em Educação e as razões para aferi-la²

Antes de adentrarmos aos significados possíveis da noção “qualidade” em Educação, cabe traçar algumas breves considerações sobre os motivos pelos quais mensurar a qualidade educacional. Segue-se com alguns apontamentos que elucidam minimamente por que medir qualidade seria uma premência de nosso tempo, uma prática que vem se tornando onipresente nos sistemas de ensino de todo mundo.

Como afirma Bianchetti (2008), a “qualidade educacional” vem sendo, desde a década de 1990, uma temática insistente em diversos eventos promovidos por governos e entidades internacionais que visam refletir sobre os rumos da educação, ou definir tais rumos. De acordo Casassus (apud BIANCHETTI, 2008), foi através do relatório do governo norte-americano publicado ainda no ano de 1983 denominado “*Nation at risk*” que a pauta

² Aspectos deste tópico foram problematizados em Dametto e Esquinsani (2015).

“qualidade” emergiu enquanto problema naquele país, temática que ganhou evidência e interesse político internacional a partir da década de 1990.

Tal relatório denunciava a precarização da educação norte-americana em comparação a nações “concorrentes”, que vinham apresentando resultados educacionais supostamente superiores. Ele pode ser tomado como um discurso conservador, dado que seus alvos foram propostas educacionais progressistas e seus resultados supostamente frágeis. Entretanto, tal relatório, segundo Ravitch (2011), não fazia menção ou apelava para práticas alheias ao campo educacional, como veio a ocorrer nos discursos neoliberais da década de 1990 e 2000, bem como não recorria a avaliação externa como recurso inevitável para propagar uma busca ávida por melhorias na educação. Nas palavras da autora, esse documento “[...] abordou os problemas que eram intrínsecos às escolas, como currículos, requisitos de graduação, preparação do professor e qualidade das apostilas” (p. 42), além de questões como o tempo dedicado aos estudos, a remuneração adequada de professores e os objetivos educacionais, que de acordo com tal relatório, deveriam ser condizentes com os rumos políticos e econômicos da nação norte-americana. Na apreciação de Ravich (2011), este documento era “razoável”, ao não desinvestir a escola pública de seu papel historicamente constituído, e ao pensar soluções para problemas que nela emergiam através de um léxico e de abordagens propriamente educacionais, e seu ponto mais frágil seria conceber que os grandes problemas se situavam apenas no âmbito do ensino secundário, desconsiderando as deficiências da educação primária.

Uma nação em risco foi um relatório intencionalmente alarmista e fez com que a qualidade da educação pública norte-americana fosse percebida como uma premência. Entretanto, diversas outras “soluções” para este problema foram sendo propostas, essas, bem distantes daquelas inicialmente apontadas, predominando, nas décadas seguintes, proposições de caráter gerencialista e apelos pela diminuição do papel provedor e organizador do Estado (RAVICH, 2011).

Tal transformação das “soluções para o problema educacional” enredam-se a forte emergência da ideologia e de práticas neoliberais ocorrida nas últimas décadas do Século XX. O neoliberalismo, concebido como uma concepção político-econômica concorrente ao keynesianismo e a qualquer proposta política que implicasse em uma maior presença do Estado na economia, ancorada no tripé *desregulamentação, privatização e abertura de mercados* (COELHO, 2009) passou, como propõe Anderson (1995), de uma perspectiva político-econômica restrita a poucos em meio ao êxito das políticas de desenvolvimento do pós-guerra, a uma espécie de “senso comum” dos governos de quase todo o globo, uma

verdade a qual não se poderia fugir, dada a crise do modelo de Estado de bem-estar social, seguida da queda da maioria dos governos comunistas.

A receita neoliberal acabou por ser seguida inclusive por diversos governos que não se autoproclamavam neoliberais, e nesta onda, modalidades de gestão e controle da esfera privada, supostamente mais eficazes, foram lançadas, sem grandes ajustes e com justificativas pouco sólidas, sobre a esfera pública (ANDERSON, 1995). Órgãos econômicos internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional) condicionaram financiamentos à necessidade de aplicar uma série de reformas nas estruturas estatais, inclusive nos sistemas educacionais, em sintonia com os ditames neoliberais em voga (SHIROMA, 2009). Com isso, assistiu-se a uma transição de um modelo de *Estado provedor*, (insistentemente acusado de ineficácia pelo discurso neoliberal) para o qual o provimento da necessidade educacional seria uma responsabilidade inadiável e uma questão estratégica para o desenvolvimento econômico e para a estabilidade política; para um *Estado avaliador*, ao qual cabe aferir as condições e resultados de um serviço de caráter público, mas não necessariamente ofertado ou gerido pelo Estado ou nos moldes da coisa pública (SANTOS, 2004).

A origem dos diversos meios de aferir qualidade, e em especial das avaliações em larga escala, remete a configuração do *Estado avaliador* e a toda a série de pressupostos teórico-ideológicos e instrumentos de atuação que vieram em seu bojo. O Estado avaliador pode ser conceituado como o Estado que adota “um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p.49).

O Estado avaliador, opera meios que “[...] são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos” (SANTOS, 2004, p. 1151-2). Deste modo, uma superficial, arbitrária e coercitiva “prestação de contas” (*accountability*) acaba por se revestir de dignos ideais, conquistando o aval de diversos setores da sociedade (o potencial democrático da *accountability*, quando bem conduzida, será debatido posteriormente).

Partindo desta perspectiva, o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente e sobre as aquisições intelectuais discentes (aferição de resultados). Este Estado é regulamentado pela produtividade, legitimando-se através de práticas pretensamente transparentes, em que o emprego do dinheiro público é traduzido em serviços educacionais com resultados mensuráveis, o que se traduz na chamada “cultura do desempenho”

(SANTOS, 2004, p.1151). No contexto do Estado avaliador, “a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras” (AFONSO, 2009, p.50).

Com base nesta lógica, solidifica-se a *avaliação de sistema*, que “refere-se à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico” (BARRETTO et. al, 2001, p.51), também conhecida como *avaliação em larga escala*, que constitui-se como tendência vislumbrada nos diversos níveis da administração pública em diversos países, e tomada como ponto de consenso por diferentes partidos políticos. As avaliações externas, enquanto via de regulação estatal da educação, consolidaram-se ao longo da década de 1990, tornando-se uma das mais efetivas políticas públicas para o campo da educação nos dias atuais.

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados “ineficientes sistemas burocráticos de governo” deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise de desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador (SANTOS, 2004, p.1151).

Para além de motivações derivadas de uma perspectiva ideológica hegemônica, medir a qualidade de um processo educacional, conforme Enguita (2004), também se fez necessário devido a mudanças ocorridas, tanto no perfil das comunidades atendidas, cujo acesso à cultura e a apropriação técnica vêm progredindo historicamente, bem como pela condição dos educadores quanto a sua formação e sua bagagem cultural. Em um passado não muito distante, era incontestável a superioridade cultural e técnica do professorado frente a maioria da população atendida, condição que atualmente é posta em xeque, seja pela desejável elevação cultural da população, seja pela lamentável precarização da classe docente. Trocando em miúdos, estar matriculado em uma escola e em frente de um professor não é mais uma garantia de desenvolvimento cultural, ao menos no que se faz tecnicamente necessário à continuidade dos estudos ou ao acesso ao mercado de trabalho, bem como frente às expectativas das famílias atendidas. Como propõe Casassus (apud BIANCHETTI, 2008) há algumas décadas atrás, o tempo de escolarização era concebido como o grande elemento regulador do nível intelectual de um sujeito: mais tempo de escolarização, igual a melhor educação. Tal parâmetro, outrora seguro, hodiernamente não parece válido, instigando outras formas de aferição das aquisições educacionais.

2.3 Das dispersões da noção de qualidade em Educação

Embora *qualidade* seja uma noção recorrente em diversos discursos contemporâneos acerca dos processos educacionais, residem sob tal noção uma constelação de significados. Por trás de um aparente consenso, o de que todos almejam uma “Educação de qualidade”, tem-se concepções dissonantes, senão radicalmente opostas, que agregam em torno de si interesses e arranjos políticos diversos, bem como perspectivas e práticas educacionais também diversas. Algumas dessas concepções se limitaram a momentos históricos específicos respondendo a problemas ou fomentando mudanças, outras a “modismos”, bem como diversas delas podem coabitar um mesmo momento histórico, sobrepondo-se, somando-se ou conflitanto umas com as outras.

Referências a uma “Educação de qualidade” são recorrentes em diversos âmbitos: nos documentos legais, no discurso técnico pedagógico, nos conteúdos midiáticos, nas manifestações da classe política, bem como nos discursos cotidianos, que envolvem, por exemplo, a escolha pessoal por uma instituição de ensino. Entretanto, o unânime desejo de uma “Educação de qualidade”, e as múltiplas concepções atreladas a tal objeto, traz à tona a amplitude e a fragilidade desta noção, bem como a dificuldade de constatar de modo objetivo tal predicado atribuído a algumas experiências educacionais. Entretanto, alheio a tais limitações, nota-se um insistente uso de tal noção, transparecendo certa obviedade quanto ao que ela representa, concepção supostamente inequívoca, que na realidade, não existe.

Sobre este aspecto, alertam Oliveira e Araújo (2005), que “[...] qualidade é uma palavra polissêmica, [...] e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (p. 7). Por sua vez, Demo (1995), concebe que qualidade, em um sentido geral, seria um atributo absolutamente humano, que decorre de sua existência histórica. Seria em um arranjo histórico e cultural que se produz o que se concebe como qualidade, tomando-a como uma noção valorativa. Afirma o autor que este é um atributo atrelado à cultura, não à natureza, logo emergente da ação do homem sobre a natureza, bem como da relação política entre os humanos: aquilo que eles fazem consigo mesmos, ou uns com os outros. O autor também alerta para a complexidade e sutileza da qualidade enquanto objeto de estudo ou constatação. “O conteúdo qualitativo nos escapa das armadilhas metodológicas que inventamos para prender. Mas isso não quer dizer que não exista” (DEMO, 1995, p.17), ou seja, dada a natureza de tal “objeto” (se é que assim podemos o designar), apreendê-lo e mensurá-lo seria sempre um desafio. Além disso, como propõe

Barretto (2001), avaliar a qualidade educacional é uma empreitada que se reveste de interesses políticos e ideológicos historicamente estabelecidos, não haveria neutralidade possível nesse objeto nem nos modos de aferi-lo – recursos avaliativos podem trabalhar em prol de uma perspectiva democrática e emancipatória, assim como instrumentalizar o controle do Estado sob princípios elitistas e conservadores.

Enguita (1999), afirmava, já em meados da década de 1990, que *qualidade* teria se tornado um termo em moda (e atualmente não se pode dizer o contrário), se tornando uma “meta compartilhada” (p.95), embora desprovida de um sentido claro. Segundo o autor, “de um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo” (p.95), mobilizando, sob a mesma “meta” propostas e intenções radicalmente distintas. Quando direcionado à Educação, a qualidade remeteria a experiências e fenômenos diversos, senão antagônicos, indo desde o apelo dos professores em busca de melhores condições de trabalho, até o esforço do empresariado em busca de melhores resultados com menos investimentos. Nas palavras de Enguita, “a problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade” (1999, p.96).

Pensando as repercussões nacionais recentes desse fenômeno, pontuam Nardi e Schneider que,

Não obstante a imprecisão do conceito, as políticas educacionais dessa primeira década de século XXI têm concorrido para que o tema da qualidade na educação seja alçado à questão central, urgente e de responsabilidade de toda a sociedade brasileira. Tais políticas têm sido materializadas por uma plêiade de documentos, alguns transformados em resolução, outros no formato de pareceres ou orientações às escolas, às redes, aos sistemas e gestores públicos. (NARDI; SCHNEIDER, 2012a, p.2).

Tal abundância de menções à qualidade e incitação à busca-la, não livram a noção de suas ambiguidades. Oliveira e Araújo (2005) reforçam a ideia de que não há um sentido claro e unívoco para o termo “qualidade” quando este se dirige ao campo educacional. Tal noção sofre importantes mutações diante de demandas sociais específicas e de dificuldades enfrentadas pela Educação em diferentes realidades e recortes históricos. As transformações da noção de qualidade educacional são reforçadas por Dourado e Oliveira, que pontuam que

[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como

direito social e como mercadoria –, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.203-4).

Por sua vez, Davok (2007), pontua que “[...] a expressão ‘qualidade em educação’, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade” (p.506), e que, em termos gerais, a noção de qualidade, quando dirigido à Educação “[...] abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais” (DAVOK, 2007, p.505).

Tomando como ponto de partida as colocações acima, pode-se antever a amplitude, a diversidade, o condicionamento histórico, bem como a ambiguidade ou debilidade da noção em debate. Nas linhas abaixo, são apontados alguns dos sentidos possíveis vinculados à noção de “qualidade educacional”, suas consequências e seus enredamentos políticos, bem como algumas formas pelas quais buscou-se capturar este atributo, constatá-lo ou criá-lo, e assim trazê-lo ao âmbito do discurso. Sem a pretensão de esgotar a temática, dado que provavelmente algumas concepções acerca da qualidade escaparam a tal análise, busca-se abaixo, sobretudo, fragilizar qualquer sentido unívoco que o termo “qualidade educacional” possa parecer evocar. Intenção, que reforça o alerta de Carvalho (2007), acerca da abordagem da questão:

[...] a exemplo do que acontece com outros ‘objetos’ do discurso social de ampla visibilidade política e notável repercussão nos meios de comunicação de massa, o conceito de ‘qualidade do ensino’, em seu uso corrente, oferece uma série de riscos aos intelectuais e pesquisadores que sobre ele se debruçam. Dentre eles, o de ser tratado não como uma expressão polissêmica, capaz de nos remeter a diferentes interpretações e categorizações de uma variedade de experiências, vivências e práticas sociais, mas como uma entidade fixa e imutável, cuja presença essencial seríamos capazes detectar – ou cuja grandeza pudéssemos medir – de forma inequívoca e a-histórica. (p.308).

Problematizar uma noção e destituí-la da condição de “objeto desde sempre aí”, a isso se dedicam as sessões abaixo.

2.4 Qualidade como excelência ou excepcionalidade

“O que a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades” (ENGUIITA, 1999, p.107), a partir deste princípio, o termo “Educação de qualidade” pode

designar um princípio de diferenciação em relação aos serviços educacionais tidos como “não qualificados”, que poderiam ser mais bem descritos como medíocres, ruins, precários ou insuficientes. Cortella (2007), afirma não haver, na origem filosófica do termo “qualidade”, qualquer indicação imediata de seu sentido, necessitando então de uma adjetivação. Por si só, o termo é neutro, designando uma característica ou propriedade de algo. Acrescenta o autor que “[...] se qualidade é, por princípio, apenas um atributo distintivo, *uma melhor qualidade é aquela que escapa do sorvedouro do desqualificável*” (p.9), de modo que, na busca por uma “melhoria na qualidade da Educação”, elemento recorrente na retórica política nacional, é a “melhoria” que compõe o termo mais potente desta proposição.

Enguita (1999) afirma que o antagonismo qualidade *versus* quantidade não é uma proposição absoluta do mercado quando este se dirige a bens de consumo materiais, entretanto, tal realidade muda quando o ponto em questão são elementos culturais ou privilégios reafirmados historicamente, como o acesso à educação, principalmente nos níveis mais elevados. Segundo o autor, muitas das críticas à Educação contemporânea, que se alicerçam sob o argumento da baixa qualidade e de uma necessidade de retorno à antiga educação básica, deixam transparecer um rancor classista pela perda da exclusividade das elites, uma espécie de nostalgia por uma época em que a Educação tinha como aspecto qualitativo o fato de ser destinada somente a alguns. A experiência privilegiada ou excepcional carregaria em si uma conotação valorativa diferenciada.

Carvalho (2007) atenta para os riscos de cultivar esta espécie de nostalgia diante de uma Educação Pública que já teria sido melhor no passado. Para o autor, o elemento explicativo mais evidente de tal “qualidade” seria a exclusão de grande parcela da população dos bancos escolares, quem sabe, da população que deles mais necessitaria. Processo que acontecia inclusive formalmente na educação básica, por exemplo, no acesso ao antigo ginásio, com suas provas admissionais.

Neste contexto, qualidade seria um aparentado da *exclusividade*, noção que não é rara na cultura Ocidental quando se refere à Educação, e que costuma lançar olhares de suspeita sobre qualquer serviço educacional voltado efetivamente para todos. Críticas desta natureza podem ser vistas, por exemplo, em Shopenhauer (2011), pelo seu desdém a Universidade da sua época (que ao seu ver já comportava alunos demais), abarcando cada vez mais alunos em uma instituição mais técnica e menos erudita, dado que em sua concepção, a erudição teria um valor em si e não seria este um atributo universal ao ser humano, nem deveria ele ser resumido a qualquer utilitarismo; ou em Nietzsche (2005), que afirma enfaticamente que “nos grandes Estados, a instrução pública será sempre, no melhor dos casos, medíocre, pelo mesmo

motivo por que nas grandes cozinhas cozinha-se mediocrementemente” (p.226), expressando a crença na própria incompatibilidade entre oferta universal da educação e educação de boa qualidade.

A universalização da Educação básica só se tornou uma meta plausível quando a instrução da população passou a ser concebida consensualmente como um fator importante para o desenvolvimento do Estado ou do sistema econômico: a Educação como ferramenta de potencialização das forças produtivas através da qualificação da mão-de-obra (FONSECA, 2009). Neste arranjo histórico, a qualidade de um sistema educacional passou a ser identificada como o pleno acesso da população aos níveis escolares básicos.

2.5 Qualidade enquanto oferta de vagas ou acesso universal à Educação

Discorrendo sobre os desdobramentos históricos da noção de qualidade junto à educação brasileira, Oliveira e Araujo (2005) apontam três recortes cronológicos que trouxeram consigo concepções muito peculiares acerca da qualidade dos sistemas educacionais, a saber: qualidade como acesso, qualidade como fluxo e qualidade performance. Resumidamente, tem-se que,

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (Idem, p. 8).

Discorrendo sobre tais desdobramentos, percebe-se que no primeiro e mais extenso momento, situado principalmente até fins da década de 1980, qualidade foi sinônimo de *acesso à Educação*. Frente a uma realidade perpassada pela carência na oferta de vagas, dar a cada aluno a oportunidade de estar na escola seria uma meta relativamente suficiente, e sua conquista, um atributo digno de ser apontado como indicativo de qualidade de um sistema de ensino.

Nos países em desenvolvimento, como na América Latina por exemplo, a questão do acesso à educação básica foi enfrentada com mais afinco juntamente com os avanços para a

(re) democratização de tais Estados, de modo que os limites da oferta educacional em níveis elementares chegaram as portas do século XXI (GENTILI, 1998). Para além da oferta, vinculam-se também a tal paradigma, a questão da adesão, da permanência e do aproveitamento do ensino, tornando a questão da existência de vagas apenas parte da solução do problema. Dourado e Oliveira (2009), afirmam que “no Brasil, nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva” (p. 202).

Um olhar mais crítico sobre a questão do acesso, pode antever que a “vaga” deve ser concebida como uma virtualidade, como um ensino em potencial, mas que dependerá de uma série de outros elementos agregados para que se realize enquanto efetiva oportunidade educacional. Questões como alimentação, condições materiais, transporte escolar, assistência à saúde, condições de segurança, envolvimento pessoal e familiar no ensino, dentre outras, estarão inevitavelmente participando do real desenvolvimento do educando em sua prática escolar.

Como afirma Gentili (1998), somente o acesso irrestrito à educação para as classes menos favorecidas viabilizou a emergência das formas posteriores de qualificação do serviço ofertado. Em termos simples, “resolvido” o problema do acesso universal ao Ensino Fundamental, novos problemas enviesaram a concepção de qualidade educacional e os debates em seu entorno. Entretanto, a qualidade enquanto acesso seria, de fato, um paradigma superado, ou foi uma pauta burocraticamente deixada de lado, um discurso que perdeu seus efeitos, com base em dados que ignoram as condições objetivas do serviço ofertado, bem como as condições de (im) possibilidade dos que deste serviço precisariam se beneficiar?

Eventos como evasão, não aproveitamento, vinculação superficial do aluno, gerando neste, poucas experiências de desenvolvimento pessoal decorrentes do aprendizado, inaptidão para o trabalho ou para os níveis escolares posteriores, dentre outros problemas, reafirmam a hipótese de que muitos dos que tem uma vaga nas escolas, não estão efetivamente tendo uma experiência educacional condizente com as expectativas que se condensam em torno da escola.

2.6 Qualidade enquanto fluxo adequado de alunos

Garantido o acesso à Educação, inclusive às classes menos favorecidas cultural e economicamente, outras formas de conceber o atributo “qualidade” se instituem, dentre elas, a noção de *qualidade enquanto adequação do fluxo dos alunos*, o que pode ser pensado em termos de “produtividade” do sistema escolar. Em síntese, um sistema educacional de qualidade, deveria garantir a possibilidade de que cada criança estivesse na série adequada à sua idade, e concluindo os níveis escolares no tempo previsto (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Segundo Alves (2007), a irregularidade de fluxo nas escolas brasileiras é um problema histórico, sendo altos índices de não promoção, bem como de evasão escolar, sempre assolaram a educação nacional.

Frente a esta deficiência, a questão do fluxo recebeu um tratamento ardiloso em diversos contextos, como a mudança nos critérios de aprovação e retenção dos alunos. Com esses artifícios, alguns teoricamente ou ideologicamente fundamentados, como a promoção automática dos educandos em algumas séries ou em todo nível, “resolveu-se” o problema da improdutividade do sistema, mas lançou-se um novo impasse:

Se o combate à reprovação com políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incide sobre os índices de ‘produtividade’ dos sistemas, gera-se um novo problema, uma vez que esses mesmos índices deixam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 11).

Na realidade nacional, a tendência a mudar os critérios de promoção/retenção de alunos, e a conseqüente correção parcial do fluxo, implicou em uma perda significativa no rendimento em exames de proficiência. Como aponta Alves (2007), “uma das conseqüências desta alteração no fluxo escolar foi a modificação, ao longo do tempo, do perfil de alunos que atingem a 4ª série do Ensino Fundamental”(p.526), série esta que era submetida à avaliação externa (o atual quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos). Em síntese, “o período de 1992 a 1998 foi caracterizado por alterações profundas no fluxo escolar, repercutindo no desempenho médio dos alunos nos anos subsequentes” (p. 539), sendo esta, uma repercussão negativa significativa.

Diante desse ignóbil desdobramento, Alves (2007) afirma que,

O discurso oficial justificava a tendência de queda a partir da expansão das matrículas ocorrida nos anos anteriores às avaliações do SAEB, que trouxe, para o sistema educacional, um contingente de alunos com um perfil socioeconômico inferior e de famílias menos instruídas. Com isso, a evolução negativa no

desempenho dos estudantes brasileiros entre 1995 e 1999 deveria ser interpretada como positiva. (p. 528).

Tal interpretação positiva de uma política educacional que mostra resultados contraditórios, salienta o desafio de desenvolver um bom empreendimento educacional junto a populações historicamente marginalizadas: os recursos e métodos tradicionais mostram-se frágeis no enfrentamento de defasagens no processo de ensino-aprendizagem que remetem, em tese, à condição cultural prévia e a realidade extraescolar do público atendido. Tem-se, no discurso oficial, a comprovação de que o enfrentamento do problema debatido no item anterior, o acesso universal à Educação Básica, chegou, no Brasil, às portas do Século XXI. Tem-se assim, a manifestação de uma concomitância de formas e objetos pelos quais valorar a educação, e dos problemas aos quais tais noções valorativas remetem.

Qualidade enquanto acesso, qualidade enquanto fluxo e qualidade enquanto desempenho em avaliações externas, ainda são, no Brasil, discursos contemporâneos entre si, dado que relativos a problemas ainda irresolutos. Nota-se que a oferta de vagas em quantidade suficiente esbarra na dificuldade de permanência na escola e aproveitamento dessa oportunidade, o que repercute de modo constatável, tanto no fluxo de alunos, ainda precário, apesar de mudanças em critérios de aprovação/retenção, quanto na proficiência, pelo frágil desempenho médio nas avaliações externas.

Cabe pontuar que o indicador oficial de qualidade no Brasil contemporâneo, o Ideb, contempla também a questão do fluxo escolar, entretanto, frente a sua correção, que em grande medida já ocorreu, aumenta-se sobremaneira a centralidade da performance nas avaliações externas na composição final do indicador, sendo que, nessas circunstâncias, é da avaliação que se extraem os dados que instituem um juízo de valor ao empreendimento educacional. Dentro deste capítulo, esta questão, *qualidade como performance*, será tratada no tópico 2.11.

2.7 Qualidade enquanto presença e diversidade de insumos

Dentro de alguns modos de conceber a qualidade em Educação, tem-se a referência, ora enfática, ora secundária, nos insumos (*input*) agregados ao processo educacional. Nesses termos, uma educação qualificada dependeria do provimento de determinados pré-requisitos

materiais, humanos e financeiros que garantiriam sua possibilidade. Dentre esses recursos, em âmbito estrutural e didático, destacam-se na contemporaneidade:

[...] a) Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on line*, dentre outros, incluindo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; [...] (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.19-20).

Entretanto, como propõe Gomes (2005), através de uma compilação de estudos acerca do tema, há um impacto pequeno ou moderado das instalações ou recursos materiais no aproveitamento pedagógico dos alunos, e um impacto positivo significativo em relação a adequada remuneração e formação superior dos professores. Infere-se que a resposta pedagógica positiva se dê frente ao bom uso de instalações e recursos didáticos disponíveis, mesmo que relativamente limitados, mais do que frente a existência de tais insumos em condições ótimas ou ideais.

Tal consideração é reforçada por Dourado, Oliveira e Santos (2007), que, com referência a diversas pesquisas, algumas delas realizadas em âmbito internacional, também afirmam que

[...] há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade. De modo geral, algumas das características dos docentes das escolas eficazes são as seguintes: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos. (p.25).

Os autores acima citados também ponderam acerca da necessidade de contextualização dos parâmetros para qualificação da Educação através dos recursos materiais e humanos disponíveis na realidade específica em que o sistema educacional se insere. Não existiria uma fórmula exata que diria que insumos e em que quantidade gerariam uma experiência educacional qualificada em qualquer realidade.

Os custos das escolas eficazes ou de qualidade apresentam aspectos gerais a serem considerados (pessoal docente e técnico-administrativo e de apoio, material de consumo, material permanente etc.), em consonância com as condições objetivas de cada país ou sistema educativo que, certamente, expressam as realidades e possibilidades do ponto de vista do desenvolvimento nacional, regional e local. Tais peculiaridades, evidenciam elementos para o estabelecimento de padrão de custos em escolas consideradas eficazes ou de qualidade a partir dos parâmetros de cada país ou sistema educativo. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 17).

Nota-se através de tais proposições, que a qualidade, enquanto atributo atrelado aos investimentos educacionais e presença de insumos, é um dado condicionado a realidade local em que se insere o serviço educacional, às necessidades do público atendido, e até ao momento econômico vivido pela sociedade em questão. De tal modo, uma correlação direta *maior investimento igual a maior qualidade* não é concebida como uma constante (GOMES, 2005; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), primeiro porque o emprego de recursos não contempla toda a complexidade do processo educacional, segundo, porque uma educação qualificada implica em constância na sua oferta a longo prazo, e aí a necessidade de adequação aos limites orçamentários da instituição mantenedora.

Cabe ponderar que esta constatação – a não correlação imediata entre insumos e qualidade, remete a um tratamento estatístico da questão, que pela sua objetividade, por vezes ignora certas nuances da realidade estudada, bem como, pode servir, a um uso político pouco refletido ou efetivamente tendencioso desses dados, como forma de justificar tecnicamente o desinvestimento na Educação.

Tomando o viés propriamente orçamentário desta questão, alguns esforços em âmbito nacional vêm sendo realizados para conceber uma relação *desejável* entre investimento e oferta educacional adequada, como se coloca na sessão que segue.

2.8 Qualidade como investimento desejável por aluno

Inevitavelmente atrelado a questão da oferta educacional, dos insumos envolvidos, e à noção de fluxo adequado de alunos, tem-se a problemática econômica derivada desta preocupação: o custo gerado pela presença deste aluno no sistema educacional. Arregimentado o recurso mínimo para a ampla oferta educacional em níveis básicos, emerge a questão da adequada aplicação de tais recursos. Como afirma Enguita (1999), sanada a questão da oferta de vagas, “[...] o foco da atenção do conceito [de qualidade] se deslocou dos

recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENQUITA, 1999, p.98).

Alocar recursos supostamente suficientes para um empreendimento educacional satisfatório pode ser concebido como uma forma de viabilizar práticas pedagógicas qualificadas, sendo então, um parâmetro de valoração do processo educacional ofertado a uma dada população. Tal noção pode ser limitada a uma fórmula bastante simples: o investimento financeiro dispensado para financiar um sistema educacional, dividido pelo número de alunos que nele estudam, ou então, o investimento por aluno. “Este enfoque correspondia à forma pela qual, ao menos na época florescente do Estado de Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade” (ENQUITA, 1999, p.98). Sobre este aspecto, a legislação brasileira através da LDB,

[...] prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de ‘padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem’ (inciso IX, art. 4º). Além disso, prevê que a União, em regime de colaboração com os entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17).

Como pontuado na sessão anterior, Gomes (2005), ao sistematizar resultados de pesquisas realizadas em diversos países, afirma que existe, em algumas realidades, uma correlação entre maior investimento financeiro e a melhoria de índices educacionais, mas outros levantamentos mostram o contrário. De tal modo, considera-se que não existe uma correlação automática entre despesa e desempenho, ou custos e resultados. Tal correlação seria plausível, desde que o recurso empenhado esteja “[...] vinculado a procedimentos que contribuam para melhorar a efetividade da educação” (GOMES, 2005, p.285), o que depende das prioridades eleitas por cada escola ou sistema educacional, e os empenhos financeiros daí resultantes.

Sobre a realidade nacional em torno desta questão, pondera Romão (2004), que “[...] se impõe o controle social sobre a distribuição e alocação dos recursos públicos para a função ensino no Brasil. Porque as conquistas legais de instrumentos potencializadores não são suficientes para a garantia de seu provimento, dadas as ‘químicas’ que quase sempre formatam os balanços e as prestações de contas” (p.104). Tal controle, legalmente estabelecido na forma de conselhos, visa estabelecer vigilância sobre “[...] algumas práticas

ambíguas de execução orçamentária que, quase sempre, debitaram na conta da educação despesas, no mínimo, discutíveis” (p.105).

Além da vulnerabilidade decorrente de práticas orçamentárias pouco engajadas com o sucesso da empreitada educacional, ou francamente corruptas, têm-se limitações técnicas e teóricas acerca dos cálculos que indicam o real investimento feito em favor de cada aluno, dado que

A maioria dos estudos existentes sobre componentes de custo nos sistemas educacionais importou conceitos e metodologias do sistema produtivo, onde os fenômenos permitem maior precisão e onde os objetivos, por força de sua natureza, exigiram, de longa data, um esforço científico maior, propiciando a acumulação de vasta experiência no setor. Como o fenômeno educacional é de natureza diversa e seus processos são bem mais complexos, a mera transposição de conceitos e procedimentos de um campo ao outro pode gerar distorções extremamente prejudiciais ao Sistema Educacional. (ROMÃO, 2004, p.109).

Entretanto, tal limitação não pode servir de alibi para uma irracionalidade na gestão dos recursos, como se tal questão fosse somente uma necessidade do setor privado. Urge construir e aprimorar aparatos técnico-metodológicos efetivamente educacionais, dado que o levantamento de custos por aluno serviria à uma importante crítica sobre os investimentos e sua efetiva vinculação a oferta educacional qualificada. A partir disso, estudos acerca do impacto dos investimentos na prática pedagógica poderiam ter maior eficácia diagnóstica, orientando racionalmente as políticas públicas para a Educação (ROMÃO, 2004).

Carreira e Pinto (2007) alertam também para o caráter processual de qualquer cálculo acerca do custo-aluno desejável para uma educação de boa qualidade. O valor desejável, além de necessitar de reajustes periódicos, demandaria, no caso da Educação Pública, uma adequação com o orçamento dos entes federados mantenedores do serviço, bem como a reavaliação dos investimentos de acordo com os objetivos alcançados e por alcançar. De tal modo, não existiria de antemão um custo por aluno ideal para servir como parâmetro, antes, tal custo deveria ser continuamente pensado de acordo com limitações econômicas, condições educacionais constatadas, e expectativas futuras. Frente a tais implicações, propõe-se o cálculo de um “custo-aluno-qualidade inicial” (CAQi), ou seja, uma proposta que atenda aos anseios e possibilidades do momento em que este cálculo é realizado, e que não se reduza a um “custo mínimo por aluno”, já que isso não atenderia a uma expectativa de permanente evolução da qualidade dos serviços ofertados.

Estudos realizados no Brasil em fins da primeira década de 2000, tomando como referência os resultados do IDEB na avaliação das séries iniciais (critério de qualidade francamente discutível, ao qual nossa pesquisa busca problematizar), apontam para uma

correlação moderada entre investimento financeiro e resultados em avaliações padronizadas. Em média, encontram-se resultados levemente superiores em escolas nas quais o investimento é maior, entretanto, há bons resultados sob baixos investimentos, assim como resultados débeis em escolas nas quais o custo-aluno é superior à média nacional (DUARTE; FARIA, 2010). Se considerarmos as avaliações em larga escala como um parâmetro válido, esta constatação reafirma que “[...] a definição de insumos é uma medida necessária para precisar parâmetros de qualidade, mas os insumos não definem sozinhos esses parâmetros” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 19).

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.6).

Tais ponderações reforçam que o investimento financeiro é um elemento a ser considerado, mas isoladamente insuficiente para a dar conta da valoração dos processos educacionais realizados. O investimento financeiro, traduzido em insumos, ou o *input*, é peça fundamental de um processo educativo qualificado, mas não é uma referência, por si só, suficiente para predizê-lo.

2.9 Qualidade enquanto adequação dos processos e do ambiente – A Qualidade Total³

O *Total Quality Management* (TQM) é um sistema de gestão que toma como elemento central a qualidade de produtos e processos, tomando outros resultados, inclusive o lucro, como derivados desta atenção à qualidade. Tal postura implica em atender a alguns fatores, dentre eles destacam-se: a expectativa da clientela e sua satisfação, a redução de custos, gerenciamento de rotinas para a eficiência na realização do trabalho envolvido, a eliminação de retrabalho e desperdício, dentre outros fatores. Estratégias de gestão, como a “5S”, que introduzem posturas de organização, limpeza e otimização das ações, bem como certificações ISO (realizadas pela *International Organization for Standardization*), operadas por normatização e auditorias externas, são abordagens organizacionais associadas às perspectivas da TQM (PEARSON EDUCATION DO BRASIL, 2011).

³ Uma aproximação inicial desta questão foi publicada em Dametto (2007).

Segundo Gentili (1998), o discurso da qualidade no campo educacional latino-americano teve seu início na década de 1980, assumindo para si diversos princípios da esfera produtiva, logo edificado sob pressupostos economicistas. O surgimento desta temática na educação coincide com o movimento pela democratização do ensino, engendrado após o fim das ditaduras militares, podendo ser tomado como um contraponto ao ideal de acesso irrestrito à educação para as classes desfavorecidas. Sanado o problema da oferta na Educação Básica, emerge uma nova retórica conservadora, que envolve não mais o acesso à escola, tão difícil em um passado recente, mas a competência pública em disponibilizar educação adequada para toda população.

A questão da qualidade, em âmbito organizacional, não é uma preocupação necessariamente nova, sendo um tema presente nos escritos de Taylor datados do início do século XX, vinculado a outros dois fatores: a produtividade e a rentabilidade. Contudo, em nenhuma outra época este elemento encontrou-se tão em voga quanto nas últimas quatro décadas, sendo parte de um movimento para a adaptação às novas características do mercado global, cada vez mais competitivo e diversificado. Este importante fator de competitividade, que surgiu originalmente como cultura empresarial no Japão, muitas vezes ganha roupagem nobre, sendo apresentado ao público como um discurso “filantrópico”, ligado a demandas atuais, como a conquista de qualidade de vida, a preservação ambiental, a responsabilidade social e a valorização do ser humano (GENTILI, 1998).

O *Total Quality Management* (TQM) surge em resposta a um ambiente de mercado caracterizado pela instabilidade, no qual as fórmulas da administração clássica já não se mostram adequadas, tendo em vista que as antigas teorias se direcionavam a uma produção em massa, para um mercado relativamente estável, cujo objetivo das intervenções centrava-se na redução do tempo empregado para uma determinada função. Tal realidade encaminhou o trabalho, em especial o industrial, para uma crescente departamentalização e especialização (BIANCO; SALERNO, 2001).

O ideário da qualidade baseada em mudanças nos processos de gestão origina-se como uma reformulação dos métodos de produção capitalistas, adaptando-os a um modelo neoliberal de gestão dos recursos humanos: emprego volátil, flexibilização, autogestão no desenvolvimento de carreira, multiplicidade de funções, etc., que em conjunto, redundam em uma forma de baixar custos e otimizar a lucratividade. *Grosso modo*, o ideário neoliberal torna mais precisa e subliminar as formas de exploração do homem pelo homem, em uma condição mais complexa que a vivida na era industrial, onde se originaram as primeiras

teorias da administração, dado que o trabalhador é coagido, “para seu bem”, a adentrar em uma nova maquinaria de gestão de suas ações e de seu tempo.

Frente às dificuldades gerencias da esfera pública, alardeadas por discursos conservadores contemporâneos aos esforços pela democratização, as receitas de sucesso dos grandes executivos, com suas terminologias peculiares, logo vieram a tornar-se um novo “senso comum”, capaz de proporcionar uma leitura da realidade com suas possíveis soluções, uma nova matriz baseada nos ideais de eficiência e produtividade (GENTILI, 1998).

No campo educacional latino-americano, este movimento originou-se nos anos que precederam o fim das ditaduras militares, momento de grande expectativa democrática, mas que logo foi frustrada pelas primeiras experiências, onde a tentativa de democratização do setor educacional se deu a partir do Estado, de cima para baixo. Além disso, as bases intelectuais que pensavam a democratização da escola, sofreram cooptação através de agências financiadoras, principalmente do início dos anos 1990, que somada ao sucateamento da universidade pública, ocorrido no mesmo período, resultou em um esmorecimento intelectual e um abandono das expectativas quanto à possibilidade de constituir políticas públicas capazes de fornecer uma educação pública democrática e de qualidade (GENTILI, 1998). Foi dentro deste contexto, de falta de perspectivas para a implantação de modelos democráticos e progressistas, que o discurso da qualidade nascido do meio empresarial ganhou força e foi transposto, com ligeiras adaptações, à vida escolar, fazendo com que esta se reduza à função de fornecedora de recursos humanos para o mercado, perdendo sua dimensão ética, de formação humana. A empregabilidade passa a ser um objetivo primordial.

Para além da educação, tal concepção de gestão vem sendo aplicada em diversos setores supostamente “não mercantis”, como administração de órgãos públicos, hospitais, instituições filantrópicas, etc. não sendo a escola o único segmento a experimentar a fórmula empresarial, pelo contrário, houve na década de 1990 uma forte tendência, se não à privatização total ou parcial, a adoção de modos privados de gerenciamento de serviços públicos, engajando-os nos pressupostos neoliberais. Conforme Spilki e Tittoni (2005), a implantação de programas de Qualidade Total em órgãos públicos faz surgir modos de trabalho correlatos aos vividos no âmbito privado, com suas tensões características, como a possibilidade de ser descartado ou substituído a qualquer momento, a busca pela satisfação do “cliente”, a competitividade interna, a busca incessante pelo aumento da produtividade. O programa acaba por moldar, além dos processos laborais e de gestão, a própria subjetividade do trabalhador, calcando nele a lógica do mercado através de uma constante e recíproca

vigilância, um tanto escamoteada por traz de discursos que afirmam a autonomia, a flexibilidade e a responsabilidade sobre o próprio trabalho.

Na terminologia utilizada para a apologia do modelo de gestão de Qualidade Total, esta sujeição subjetiva se traduz em termos nobres: “O homem, *neste paradigma do comprometimento e da cooperação*, é visto como uma unidade holística (global e integral) um ser pensante e executor, que coloca *o coração* no trabalho que realiza” (RAMOS, 1994, p.45, grifos do autor). Este apelo ao “coração”, recorrente em diversos materiais técnicos que versam sobre a qualidade, faz crer na possibilidade de um método gerencial promover um vínculo afetivo ao trabalho, independente de tendências pessoais. Em prol da produtividade, o sujeito deve disponibilizar, além de seu físico, intelecto e tempo, uma considerável parcela de seus sentimentos – necessariamente positivos e fraternos. Propõe-se nesses modelos de gestão um controle para além do corpo e da razão, cabendo aos gestores a função de criar as condições necessárias a este vínculo com o trabalho: “Ao buscar satisfazer as necessidades humanas básicas o Dirigente-Líder propicia as condições para o aparecimento do Ser Humano Total – da Pessoa da Qualidade -, onde há espaço para o pleno desenvolvimento individual e coletivo” (idem, p.53).

Os “trabalhadores da educação” foram chamados a compactuar com a proposta de gestão, sobre a qual paira uma aura messiânica, suposta solução em tempos de “risco iminente de desaparecimento” - ideia bastante divulgada nos anos noventa. No entanto, tal proposta inovadora não traz em sua pauta questões salariais e de seguridade. Conforme Oliveira (1998), que analisou a implantação de um programa de qualidade em escolas mineiras, o que se percebeu foi o surgimento de um quadro idêntico ao vivenciado na esfera privada, “[...] por um lado, melhorias no ambiente de trabalho e uso de novas tecnologias, por outro, redução de pessoal, aviltamento salarial e perda gradativa das conquistas trabalhistas” (p.40).

Este modelo de gestão exigiu do professor um perfil dinâmico, inovador e comprometido, mas a contrapartida em termos de valorização profissional não ocorreram. O esforço individual visa, acima de tudo, a “sobrevivência no mercado de trabalho”, a cada dia mais exigente e instável, e não um efetivo crescimento pessoal e profissional, dado que toda atualização exigida é tarefa. O professor deveria absorver as novas demandas sociais dirigidas à escola – o perfil de aluno que deve formar – e criar as condições pedagógicas necessárias a isto, contudo, sua formação permaneceria precária, sendo que o manual didático passa a ser muito mais importante que em outras épocas, pois acaba por fornecer conhecimento também ao professor, que se torna um mediador entre o aluno e os diversos meios didáticos pré-concebidos. Certos atributos pessoais necessários para atuar neste

contexto tornam-se mais importantes que uma formação intelectual fundamentada em princípios sólidos, seu conhecimento deve ser prático e utilitarista, adquirido em formações cada vez mais compactas e impessoais (ARCE, 2001).

[...] o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas. (Idem, p.262).

E o que seria o aluno dentro de uma gestão escolar sob a bandeira da Qualidade Total? Segundo Barbosa, et. al. (1994), o aluno pode ser concebido tanto como um *cliente* como um *produto* da escola, dependendo do ângulo em que são vistos os processos. Ele é um *cliente* da escola, de seu professor, dos demais trabalhadores da instituição, que adquire um produto, o saber transmitido. Por outro lado, ele também é um *produto* do ponto de vista da sociedade e do mercado de trabalho, que “compra”, recebe ou utiliza o “aluno formado”. Já a escola é avaliada em sua *produtividade*, conforme o número de alunos formados e os gastos despendidos para tal, e se os referidos alunos foram formados “com qualidade”. O índice de repetência (ou de retrabalho, na linguagem administrativa) é um dos principais critérios para avaliar a produtividade da escola, independentemente da clientela que ela atende.

Uma relação sistêmica, que compreende situações onde os mesmos sujeitos são fornecedores e clientes dependendo do andamento do processo, é algo um tanto fácil de conceber, uma situação presente em diversos setores da sociedade. Já a condição acima descrita, onde o aluno é ao mesmo tempo cliente e produto, coloca essa transposição da lógica de mercado ao campo educacional em uma posição delicada. Será possível conceber os alunos como clientes, ou seja, como sujeitos que sabem o produto que desejam e capazes de reconhecer sua qualidade, ou seja, ativos em sua “compra”? E enquanto produtos, artigos semiacabados aos quais é necessário anexar alguns acessórios para agradar ao próximo cliente, acessórios esses escolhidos de antemão, não seria esta uma condição de passividade diametralmente distinta da atividade de um cliente?

Pensar o aluno e a escola nesses termos é dispor-se a enfrentar grandes contradições, tendo em vista os complexos fatores envolvidos no processo educativo. O desejo do aluno, suas experiências prévias, suas condições sociais para além da escola, suas expectativas de futuro, seus valores morais, as tensões emocionais entre os envolvidos, dentre outros fatores que incidem diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, parecem ter pouca atenção nesta forma de conceber a educação, fatores esses que extravasam a “tecnologia

intrínseca da instituição” (BARBOSA, et. al.,1994: p.10), ou seja, a pedagogia. O “ser humano total”, rezado em retóricas otimistas da Qualidade Total (como RAMOS, 1994, por exemplo), após rápida crítica, se mostra reduzido a conceitos limitados, um sujeito desvitalizado, enfim, coisificado.

Observa-se que as transposições de modos de gestão empresarial para a educação não podem se dar sem que os fins do processo educativo também entrem na dinâmica mercadológica. As mudanças propostas na administração escolar, utilizando como terminologia técnica conceitos como custo, clientela, técnicos e qualidade, não podem gerar resultados idênticos aos alcançados quando se pensa a educação em nível de investimento, sujeitos, mestres e formação. Um modelo de gestão evidentemente capitalista resultar em uma formação humana e integral, voltada à vida para além do imperativo do lucro e da empregabilidade, seria uma espécie de “anomalia epistemológica”, já que são ideias que colidem frontalmente.

Nota-se que as concepções acerca da qualidade oriundas das técnicas e do ideário da *Total Quality Management* perderam força com a mesma velocidade com que emergiram no cenário educacional: poucos são os trabalhos que são enviesados por este olhar para além da década de 1990. Como apontou Schmidt (2000), tais estratégias tentaram colocar em prática uma nova lógica de poder nas organizações, enredando fortemente a subjetividade dos trabalhadores, pautada essencialmente pela ameaça de aniquilamento oriunda de uma marcante transformação social e econômica vivida no final do século XX. O argumento sustentado pelo medo: da concorrência, da dissolução, do futuro, perdeu forças, concomitante a isso, destituiu-se, ao menos no âmbito educacional, a Qualidade Total como uma panaceia para o enfrentamento do mundo globalizado.

2.10 Qualidade enquanto relevância social da Educação

A empreitada educacional não poderia ser tomada como uma ação cujos objetivos ficam encerrados nem sua própria origem, a escola não é uma instituição cujos objetivos e procedimentos bastam a si mesmos. É à experiência social ampla que seus objetivos devem se dirigir, e é nela que suas práticas se inscrevem e devem repercutir. Colocar a realidade social próxima em interação com os métodos e objetivos da escola, e, em função disso, gerar um impacto positivo sobre esta realidade, poderia ser concebido como atributos imprescindíveis de uma educação de qualidade. Sob tal ótica,

[...] a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Esta concepção ampliada acerca da qualidade educacional levaria em consideração não somente “produtos ou processos” da escola, supondo-os como experiências suficientes para se ter uma apreciação qualitativa da prática, pelo contrário, como propõem Nardi e Schneider (2012b), “[...] tomar a qualidade a partir da dimensão social implica avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e não apenas validar dados numéricos os quais, muitas vezes, se encontram consubstanciados em uma ótica produtiva” (p. 229).

Uma educação pensada em termos de “qualidade social” necessitaria, então, conceber as peculiaridades históricas, econômicas e culturais do contexto em que a escola ou o sistema educacional se inscrevem. Tal movimento implicaria em destituir a ação educacional de qualquer neutralidade política, bem como de seu reducionismo a um suposto “desenvolvimento cognitivo”, que certamente compõe o processo, mas não o resume. Sobre tais aspectos, Dourado e Oliveira (2009) concluem que

[...] as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades; [...] a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos etc. (p.210).

Qualificar socialmente a educação implicaria, nesses termos, em considerar não somente os “pontos de chegada”, os resultados intelectuais mensuráveis decorrentes de uma ação educacional, mas também os pontos de partida (as condições pré-existentes do alunado, seu *cultural background*) bem como outros pontos de chegada que extrapolam a dimensão escolar: um olhar, quem sabe utópico, que vislumbre as inserções futuras do educando em sua

vida cidadã e laboral, aspectos esses, que não participam de avaliações formais dos sistemas educacionais, mas que são frequente considerados pelo público atendido:

O destino dos egressos é outro indicador de qualidade que vem se destacando na percepção dos alunos e dos pais do que seja uma escola de qualidade. Estudos evidenciam que, para os pais e alunos, a boa educação está associada às maiores possibilidades de continuidade dos estudos por meio da aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria das condições de vida, o que implica garantia de mobilidade social. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.21).

Para além de uma efetiva evolução do aluno em sua experiência de vida, pensa-se, em tal perspectiva de qualidade, a possibilidade de uma transformação social coletiva no âmbito em que a prática educacional se inscreve. Uma Educação com qualidade social “[...] deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica-cultural presente nas regiões” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.212). Uma escola “socialmente qualificada” deve, então, potencializar o desenvolvimento socioeconômico da comunidade da qual faz parte, interagindo com outras ações inter-setoriais empreendidas por órgãos públicos e privados que objetivem transpor as suas limitações sociais, econômicas e culturais, visando outra realidade possível.

Nota-se que esta concepção de qualidade (qualidade social), é uma noção em construção, e se faz contemporânea e concorrente à concepção performática derivada das práticas de avaliação padronizada em larga escala, (tópico a ser debatido a seguir). Pode-se supor que a pertinência política de uma noção como esta residiria em oferecer resistência, bem como lançar perspectivas diversas, daquelas oriundas de um modelo global hegemônico de qualidade, centrado parâmetros produtivistas, como concorrência e performatividade, ancorados e validados através dos resultados de avaliações externas. Como propõe Bianchetti (2008),

[...] a ideia de uma ‘educação de qualidade’ encontra-se originariamente ligada a uma forma de conceber as características e funções que a educação deve possuir e cumprir como ferramenta de formação, para se adaptar às demandas requeridas para reproduzir e potencializar um modelo de desenvolvimento capitalista. Quando o projeto político se afasta dos valores e princípios desse modelo de organização social, o conceito deixa de expressar o sentido originário e se transforma num referente sem conteúdo específico e passível de interpretações, confusões e manipulações. Uma proposta de educação que não se limite a gerar processos de adaptação passiva à estrutura social, mas que proponha formar para interagir ‘em e com’ o mundo e ‘para’ participar dos projetos sociais inclusivos e solidários, não pode ser avaliada com os mesmos critérios utilitaristas que servem para qualificar a

qualidade nas sociedades cujas relações sociais empregam a lógica da competência e a sobrevivência do mais apto. (p.236).

De tal modo, “qualidade social” seria um esforço por instituir uma “outra qualidade” que transponha os parâmetros hegemônicos. Sem desmerecer o potencial crítico desta noção, possivelmente, um dos maiores impasses de valorar a ação educacional pelos impactos socialmente positivos que pode causar, é a dificuldade metodológica em apreender o fenômeno em questão. Nota-se nos textos acima citados, um caráter prescritivo, que pontua elementos a serem considerados que são pouco ou nada relevantes para os demais modos de conceber a qualidade em educação, entretanto, não emergem dessas pertinentes reflexões uma modalidade possível se atestar a qualidade social de um processo ou sistema educacional. Tal “não-objetividade”, talvez mantenha essa noção à margem do discurso contemporâneo, posição essa, não necessariamente indesejável, dado que lhe faz fugir do reducionismo de outras concepções, e a preserva como contraponto às demais, condição que reafirma sua importância crítica e política.

2.11 Qualidade enquanto performance em avaliações padronizadas⁴

Enfrentado o problema da oferta de vagas no ensino fundamental (garantia de acesso universal a esse nível educacional), e corrigido, por vezes de forma artificiosa, a questão do fluxo escolar, uma nova questão se impõe: a eficácia do processo educacional empreendido. Neste enredo emerge a necessidade de uma aferição da aprendizagem realizada por recursos criados para este fim, as avaliações externas, bem como surge outra concepção de qualidade: a *qualidade enquanto performance em testes padronizados* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Tal noção também sofre influências de demandas políticas das escolas, como a concessão de maior autonomia aos estabelecimentos educacionais, do mesmo modo em que acompanha as tendências neoliberais com foco na redução da gestão burocratizada, sendo esta substituída pelo controle dos resultados. A avaliação externa é posta como um contraponto inevitável à liberdade metodológica e curricular dessas organizações, bem como a minimização do corpo administrativo desses sistemas (ENGUIITA, 2004). Pode-se afirmar que, dentro deste novo quadro, “estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados como

⁴ Aproximações e debates em torno deste tópico foram conduzidos em Dametto (2012); Dametto e Esquinsani (2015).

expressão da qualidade do currículo e, portanto, da educação” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 341).

Em geral, de acordo com propostas levadas a diante em âmbito internacional (por exemplo o PISA – *Program for International Student Assessment*, criado em 1997, pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a maioria das avaliações externas dirigem-se a proficiência na língua nacional e em matemática. Os dados gerados por tais avaliações são expressos por índices numéricos, viabilizando a comparação e o *ranqueamento* de sistemas ou estabelecimentos educacionais, bem como a proposição de metas ou resultados mínimos a serem atingidos dentro de prazos estipulados.

As avaliações são fundamentadas na “Teoria da resposta ao item (TRI)”, que sustenta que é possível

[...] a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo. (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.3).

A adoção de tal teoria implica no uso de ferramentas estatísticas capazes de dimensionar supostos progressos ou retrocessos na educação ofertada, através de uma comparação estatisticamente válida entre populações distintas, submetidas a avaliações também distintas. Segundo tal abordagem, também seria possível a apreciação do desenvolvimento educacional obtido série após série, desde que a avaliação seja adequadamente construída e empregada para este fim (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Frente a tais possibilidades, pode-se conceber que as avaliações assim dimensionadas constituem uma ferramenta de grande interesse à gestão de sistemas educacionais, contemplando questões pedagógicas – o aprendizado, e políticas – a evolução ou não do sistema frente a determinados objetivos ou investimentos.

Embora possuam coerência teórica e rigor metodológico, como propõe Ravich (2011), a partir da década de 1990, foram lançadas sobre as avaliações em larga escala uma expectativa que vai muito além da efetiva “avaliação” da oferta ou evolução educacional. Segundo a autora, as avaliações externas em larga escala estão atreladas a concepções da cultura empresarial, na qual a avaliação é um recurso potente para coagir os envolvidos a assumirem determinados comportamentos. Subjaz sobre as referidas práticas, que simplesmente avaliar e gerar consequências artificiais, de caráter moral ou objetivo, de bônus ou retaliação frente aos resultados obtidos, seriam mecanismos suficientes para melhorar a

qualidade educacional. Atrela-se a essa premissa, a visão de que bons resultados em exames nitidamente limitados seriam sinônimos de boa educação, ou seja, uma concepção de qualidade educacional francamente alicerçada na testagem. Além disso, esse parâmetro de qualidade e seus recursos de aferição articulam-se a um amplo movimento de reconfiguração do Estado (tópico debatido com mais detalhes adiante), e vêm

[...] tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados [...] (BARRETTO, 2001, p.57-8).

Outra crítica a uma concepção de qualidade alicerçada na avaliação externa remete ao distanciamento existente entre o seu contexto de construção, sua forma e as suas premissas, e a realidade concreta dos estabelecimentos educacionais. Haveria com isso, uma constrição do processo educacional ao ganho cognitivo constatável. Como propõe Martins (2002):

A despeito de sua legitimidade como prerrogativa política de aferição dos usos feitos dos recursos públicos, os modelos de avaliação externa implementados em âmbito internacional parecem não captar a complexidade da dinâmica intra-muros escolares e tampouco suas características qualitativas, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre esses e a comunidade. (p. 136).

Além disso, criticam-se tais processos avaliativos em função de que, embora gerem dados possivelmente úteis, esses costumam não fundamentar práticas de gestão que consolidem formas mais qualificadas de ação pedagógica. Como propõe Oliveira e Araujo (2005),

[...] as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequential. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. (p. 18).

A referida insuficiência é um dado obvio, mas nota-se que, reafirmando as proposições de Ravich (2011), pairam sobre as avaliações externas crenças que só ganham sentido junto a

uma cultura performática e gerencialista – a de que elas possuíam, por si sós, o poder de mobilizar esforços e estratégias para a melhoria da Educação (sobre este tópico, o contexto político e discursivo que torna possível a avaliação externa enquanto instrumento norteador de práticas e gerador de verdades sobre a Educação, foi dedicado o capítulo terceiro desta tese).

2.12 Sobre a dispersão de uma noção, e sua objetivação no indicador oficial – o Ideb

Após realizada esta breve retomada conceitual e histórica sobre possíveis sentidos atrelados à noção de qualidade educacional, cabe traçar algumas ponderações acerca da pertinência desta noção e de seus fundamentos, bem como ponderar acerca do principal indicador nacional que visa atestar a qualidade educacional, o Ideb – Índice de desenvolvimento da Educação Básica.

Como pontuado no início deste capítulo, foi nas últimas décadas do século XX que o problema da qualidade emergiu no campo educacional, ou foi lançado sobre ele, tendo em vista que alguns dos tratamentos dados à questão não possuem identidade com o âmbito da Educação, antes, foram a ela transpostos seguindo parâmetros do setor produtivo ou ordenamentos políticos. Também, nota-se que “Educação de qualidade” é uma noção que não comporta nenhum sentido propriamente teórico ou científico (embora recursos para atestá-la tenham certa cientificidade), antes, assemelha-se a um juízo de caráter valorativo moral endereçado a uma experiência educacional, seguindo a parâmetros peculiares a cada forma de conceber o atributo “qualidade”. Como propõe Bianchetti (2008), quando o assunto é qualidade educacional, “[...] existe unanimidade entre aqueles que analisam as diferentes dimensões do fato educativo de reconhecer a dificuldade para encontrar um acordo sobre o seu conteúdo” (p.235), embora, a despeito de tal imprecisão, há inegavelmente um intenso uso político da noção:

A ‘boa ou má qualidade’ de alguma coisa remete geralmente a situações agradáveis – no primeiro caso – ou desagradáveis – no segundo – e, portanto, a reação frente a essa palavra se encontra condicionada por um sentimento que tem origem num juízo de valor. O discurso político, que tem como objetivo influenciar o coletivo social para instaurar, manter ou transformar uma determinada ordem social, na exposição dos objetivos do programa faz uso de referentes associados às experiências positivas daqueles a quem está dirigida a proposta, em função da necessidade de somar adesões ou neutralizar resistências. (BIANCHETTI, 2008, p.235)

Apesar de tais fragilidades conceituais, a “qualidade” foi inscrita no discurso educacional e se tornou um dos principais pontos de articulação política, gerando consensos, provocando coerções, atribuindo legitimidade a diversas práticas pedagógicas e de gestão (ENGUIA, 1999). Como apontam Oliveira e Araújo (2005) frente a realidade nacional, já na Constituição de 1988, tal noção é apresentada, e prontamente gera um impasse que evidencia sua não-obviedade:

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir de Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento? (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17).

Como afirmam os autores acima citados, “cabe, pois, criar as condições de efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino (art. 206, inciso VII da Constituição Federal) como nova dimensão do direito à educação” (p.21), contudo, o dever do Estado de prover uma “Educação de qualidade”, e o direito do cidadão de tê-la, tornam-se mera retórica em função da dispersão da noção em causa, um atributo não somente difícil de constatar, mas efetivamente difícil de definir.

Um dos indicadores que vêm ganhando legitimidade enquanto mensuração possível da qualidade educacional é o Ideb, que é composto basicamente pelo resultado em avaliações externas e a taxa de aprovação discente. Tal indicador, então, conjuga a ideia de qualidade enquanto performance em avaliações padronizadas e de qualidade enquanto fluxo adequado dos alunos. O Ideb reflete a performance dos alunos, somada a performance ou eficácia da instituição ou sistema. O indicador de maior relevância na atualidade é, *grosso modo*, a síntese desses dois fatores, o que remete a perspectivas possíveis, mas limitadas, de apreciação do fenômeno educacional. Supõe-se com isso que,

[...] o princípio que orienta o Ideb é de que a qualidade da educação pressupõe que os alunos aprendam e sejam aprovados. Ainda que recaiam reservas sobre esse pressuposto, o fato é que o Ideb tornou-se o indicador de maior impacto na qualidade da educação básica por traduzir, simbolicamente, o quanto as unidades escolares, o município e o estado e o país avançaram em suas metas educacionais. (NARDI; SCHNEIDER, 2012b, p. 231).

O Ideb foi arquitetado junto ao Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE, e teve sua primeira projeção sobre o ano de 2005. Ele considera os resultados discentes em avaliações bienais através da Prova Brasil, aplicada aos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental, e à terceira série do Ensino Médio, e pela taxa de aprovação escolar, que preserva ou reduz a pontuação obtida no teste (NARDI; SCHNEIDER, 2012a). Embora o Ideb não contemple diversos fatores envolvidos na escolarização que se traduzem possivelmente em qualidade, sua implicação política é inegável:

A despeito dessa sugerida incompletude do resultado informado pelo Ideb, enquanto tradução da qualidade da educação básica, é a partir desse índice oficial que gestores e dirigentes municipais são chamados a propor políticas que possibilitem o alcance de melhores resultados educacionais. (NARDI; SCHNEIDER, 2012b, p. 234).

Tal desdobramento político se deve, em alguma medida a própria exposição dos índices alcançados em âmbito público, no qual identificam-se os resultados de escolas, municípios, estados e da nação, bem como pela formulação de metas, sempre crescentes, para a próxima avaliação. Neste contexto, o resultado da avaliação se torna o único elemento que ganha positividade em todo um complexo empreendimento educacional. Enguita (1999), afirma que, “cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas” (p.98-9). Entretanto, a noção de qualidade amparada pelas avaliações em larga escala parece ter assumido o papel de crivo sob o qual todas as demais se objetivam – qualquer investimento, novo método, ferramenta de gestão, etc., só será digno de crédito se resultar em um bom índice.

Como acima proposto, o Ideb remete, além da média em testes, ao fluxo escolar. Este último pode ser ordenado por atos de gestão relativamente simples, como abolir a reprovação em alguns níveis, etc., (medidas essas, acionadas em algumas redes antes da proposição do Ideb) gerando, potencialmente, alguma limitação de aprendizado a ser enfrentada por outros meios (mas tendo-se em mente que a reprovação também não é capaz de, por si só, melhorar o aprendizado). Já a avaliação externa remete ao que efetivamente é feito na sala de aula, e os motivos pelos quais se faz, deste modo, considera-se aqui este elemento que compõe o índice como o mais contundente junto às práticas escolares, e o que receberá mais atenção por parte deste estudo, no que se refere a construção da noção contemporânea de qualidade educacional.

III APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: FOUCAULT PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

Foucault tem sido nome recorrente junto aos debates educacionais. Nas últimas duas décadas pululam estudos que o tomam como referência, seja pela via de sua abordagem arqueológica e/ou genealógica, operacionalizando seus conceitos junto à experiência educacional a fim de problematizar seus métodos, seus efeitos e suas verdades; seja por uma transposição de suas temáticas à Educação, condição na qual, destacadas de seus contextos originais, problemáticas são percebidas nas práticas pedagógicas, por exemplo, os estudos sobre a disciplina, a anormalidade e a doença mental, a sexualidade e a relação consigo, dentre outras temáticas não necessariamente escolares ou educacionais, mas que pelas mãos de diversos pesquisadores, demarcam, problematizam, ou até nomeiam experiências pedagógicas de acordo com um léxico foucaultiano.

Tais posturas, por vezes, fazem emergir um Foucault que “serve para tudo”, no qual virtudes do autor, como a amplitude e diversidade de temáticas e recortes da experiência estudadas, pervertem-se em um denunciamento generalizado de toda forma de poder, tomando-a como a expressão do mal: uma forma de maniqueísmo da qual o autor esforçou-se por não se enredar. Também ocorrem efetivos “usos” de Foucault, tomando-o como uma substância ácida capaz de corroer qualquer estrutura institucional. Não cabe aqui minimizar sua potência crítica, mas ficar atento as “precauções” que se deve ter frente as limitações e especificidades de seu pensamento.

A ligação entre Foucault e a Educação não é um dado óbvio, efetivamente, “(...) nenhum texto de Foucault está inteiramente consagrado a essa questão” (CASTRO, 2009, p.134). Como pontuam Peters e Besley (2008), embora exista a possibilidade profícua de uma pesquisa educacional com o pensamento foucaultiano, “no campo da educação, pesquisadores e teóricos o deformam: eles o usam, ou usam elementos de seu pensamento; abusam do autor de várias maneiras; [...] Podemos escolher aspectos de seu pensamento para demonstrar uma proposição, elucidar um ponto, examinar um argumento ou enfeitar nossas próprias intuições teóricas.” (p.13-14). Cabe afirmar que, dentro de uma vastíssima obra, as temáticas educacionais ocuparam apenas algumas poucas páginas. Pode-se dizer que Foucault “entrou na escola” por meio de algumas páginas de *Vigiar e Punir*, obra que problematiza o poder disciplinar reinante, também, nas instituições escolares; mas logo outros conceitos e problematizações alicerçaram novas incursões educacionais. De tal modo, cabe colocar que

relacionar a obra foucaultiana aos problemas educacionais é assumir o risco de deslocar análises e conceitos para fora do seu âmbito original, risco este já assumido por muitos, mas isso não nos livra de qualquer possível efeito deletério dessa transposição.

Veiga-Neto (2005) aponta Foucault como aquele que melhor captou a forma como saber e poder se articularam a partir do século XVI, dando origem à Modernidade e ao sujeito moderno. É nesta possibilidade de análise das formas de poder e sua articulação com os saberes, que reside a capacidade crítica e renovadora de uma leitura foucaultiana dos processos e das instituições educacionais. Foucault não aponta caminhos, não propõe receitas, antes, ele incita a crítica, o desmonte das estruturas naturalizadas e tradicionais que compõem o cotidiano da sociedade ocidental, proporcionando novos olhares e possibilidades.

Foucault traçou teorizações, mas não estruturou propriamente uma teoria ou um método, logo, não pode “ser utilizado” para este ou aquele fim, assim como suas formas de análise não servem a qualquer proposta de estudo. Veiga-Neto (2005) alerta para a impossibilidade de encontrar respostas ou chegar a conclusões universais pelo viés foucaultiano, dado que a perspectiva por ele adotada é focal, delimitada em recortes específicos de tempo e espaço geográfico. Assim sendo, analisa-se o modo como as coisas ali funcionam, e se há condições de outras possibilidades.

Caberia, então, retomar uma justificativa acerca da opção por Foucault frente ao objeto em foco. Por que analisar as políticas e práticas de avaliação em larga escala da Educação Básica pelo prisma foucaultiano? Porque partimos da premissa de que tais avaliações não somente avaliam, não somente geram um efeito de conhecimento sobre um processo já concluído, mas sim, que tais práticas produzem efeitos concretos e subjetivos, constroem noções, priorizam e instituem certas práticas em detrimento de outras, repercutem sobre as ações cotidianas dos envolvidos, enfim, geram saberes e operam poder, constituiriam aquilo que se pode chamar de “dispositivo”. Tais avaliações (e talvez qualquer outra avaliação educacional), podem ser concebidas como um ato político, de gestão do poder. De tal modo, a avaliação educacional em larga escala, à medida que envolve o saber, o poder e a subjetivação, desenha-se como um objeto que se relaciona bem com as peculiaridades do pensamento de Foucault.

Nas próximas páginas, serão apresentadas algumas questões pertinentes a este estudo no que se refere ao pensamento foucaultiano em sentido geral, inscrevendo-o na tradição filosófica do ocidente e as sistematizações que podemos fazer de seu pensamento, bem como a seus conceitos e problematizações, a fim de explicitar a ferramentaria crítica utilizada no presente estudo, buscando distanciar-se de um uso precário ou fetichista de Foucault.

3.1 Situando Foucault no pensamento filosófico ocidental – o Pós-estruturalismo

Embora não seja um ponto consensual, é comum que Foucault seja vinculado ao que se denomina como *pós-estruturalismo* (PETERS; BESLEY, 2008). Castro (2009) afirma que não é raro ver menções a Foucault como um autor *estruturalista*, o que talvez parecesse possível em algumas de suas obras iniciais, no entanto, essa posição foi por ele próprio, repetidas vezes, negada. Bem como, ele não se autodenominou pós-estruturalista, tal possibilidade de inserção nesta corrente se dá pela via das temáticas, métodos e estilo do autor.

O movimento pós-estruturalista localiza-se temporalmente após o auge do movimento estruturalista, e não se coloca em franca oposição a ele, não se trata de um anti-estruturalismo. A denominação não comporta um grupo homogêneo de teorias ou pensadores, nem mesmo de campos de estudo, mas sim uma “prática” (WILLIAMS, 2012, P.20), que se ocupa dos limites do conhecimento, atribuindo certa positividade ao “desviante”, condição em que este não é considerado como o negativo da norma, mas como elemento fundamental para a compreensão dos fenômenos aos quais se dirige o olhar, e para a ampliação de perspectivas frente ao já estabelecido. Em termos gerais,

Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Essa influência é controversa porque o pós-estruturalismo é visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos. (WILLIAMS, 2012, p. 13).

Além de Foucault, autores como Derrida (1930-2004), Deleuze (1925-1995), Lyotard (1924-1998) e Julia Kristeva seriam representantes de uma primeira geração desse movimento, embora, eles próprios mostraram-se refratários a qualquer classificação de seu pensamento. Tais autores teriam em comum, a prioridade por vasculhar os limites do conhecimento, que para eles, o atravessa tanto quanto seu âmago. Tal postura implica em pôr em suspenso toda certeza, destituindo o sujeito cognoscente e a própria concepção de verdade de sua centralidade e de seu caráter transcendente. De tal modo,

[...] pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas

práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão confirmando os - e se conformando nos – próprios “caminhos investigativos”. Assumir posturas como essa, entendendo-as como sendo interessantes e produtivas para os processos de pesquisar, não é, evidentemente, muito confortável. Ao contrário, elas desestabilizam nossas ancoragens teóricas e nossas certezas, nos colocando frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontam com as nossas próprias incongruências (MEYER; SOARES, 2005, p. 42).

Nesta corrente de pensamento, a ruptura é vista positivamente e não como uma crítica que levaria a um caos devido à falta de parâmetros válidos. A ruptura é posta como uma possibilidade inexaurível de transformações e emergência de diferenças valiosas, de novas formas de ser, pensar e agir. Uma ruptura importante diz respeito aos binarismos (bem e mal, interno e externo, masculino e feminino, loucura e razão...) que orientam boa parte das concepções modernas na política, na moral, no Direito, bem como, de modo sub-reptício, nas ciências. Como reflexo desta postura investigativa, as

Obras pós-estruturalistas não podem ser reflexões teóricas abstratas [...] Elas devem tomar uma dada estrutura atual e desconstruí-la, transformá-la, mostrar suas exclusões. Por isso elas invalidam pressuposições sobre pureza (em moral), sobre essências (em termos de raça, gênero e experiências prévias), sobre valores (em arte e política), sobre verdade (em direito e filosofia). (WILLIAMS, 2012, p.17).

Além de pôr em suspenso uma série de parâmetros norteadores do pensamento ético-filosófico ocidental, há no pós-estruturalismo uma resistência intencional aos métodos da ciência moderna. “[...] o pós-estruturalismo não está focado prioritariamente no modelo da ciência em termos de compreensão e da orientação do pensamento. Ao invés disso, critica e reage a esse modelo, por vezes, até mesmo ignorado em favor de modelos mais estéticos.” (WILLIAMS, 2012, p.33). Além disso, reforça Williams (2012) que “o “humano” é sempre mais do que é determinado pela ciência. A determinação científica do “humano” é sempre produto de pressupostos extracientíficos” (p.45). Esta postura frente ao científico seria sustentada por algumas ponderações razoáveis:

Nossos desejos, atos e pensamentos têm dimensões extracientíficas valiosas. Essas dimensões são uma parte importante de um senso completo da vida. A ciência não pode operar independentemente dessa parte e não o faz mesmo quando afirma fazê-lo. Muitos dos argumentos pós-estruturalistas são reações à abordagem tecnológica da vida que caracteriza a ciência (quando feita abstratamente e sem imaginação). Eles enfatizam influências subestimadas e ocultas em ação dentro da ciência. (WILLIAMS, 2012, p.34).

Em torno do tópico mencionado acima, evidenciam-se os estudos foucaultianos sobre o saber psiquiátrico. Foucault (2005; 2006b) demonstrou o quanto a psiquiatria foi atravessada, ponto a ponto, por elementos absolutamente não científicos, como a moral da época, as orientações políticas para a higiene social, o senso comum sobre a loucura, a organização das forças de trabalho e as demandas de poder da classe médica. Tais estudos, antes de ter a pretensão de afirmar de modo pueril “isto não é ciência”, afirmam enfaticamente que “ciência também é isso”, ou seja, a ciência se faz em um discurso coagido pelas mais diversas forças que circulam no âmbito social. Através deste olhar, Foucault promove uma importante relativização da verdade científica, deixando-a plenamente suscetível à crítica. Tais abordagens acabam demonstrando que “não há fundamento puramente científico para a justificação da ciência” (WILLIAMS, 2012, p.35), o que não a invalida nem anula prontamente seus efeitos, mas abala uma forma de legitimidade pouco ponderada que dá à ciência o pleno aval de enunciar o verdadeiro.

O próprio pós-estruturalismo, como toda corrente filosófica, não está livre de críticas (embora os autores desta linhagem parecem se precaver de um dogmatismo, assumindo seus próprios enunciados como tentativas provisórias, e não como verdades). As principais críticas referem-se ao relativismo com que temas como os valores, a moral, a justiça e a própria verdade podem vir a ser tratados dentro das premissas pós-estruturalistas. Também, sua perspectiva crítica radical, ao se contrapor a outras críticas (como a marxista, por exemplo), acaba por vezes, sendo interpretada como um movimento neoconservador (WILLIAMS, 2012).

Para além das controvérsias que acompanham esta linhagem de pensamento, o mérito objetivo do pós-estruturalismo se dá no enfrentamento de problemáticas contemporâneas cujos alicerces fundavam-se em proposições transcendentais ou binárias. São inúmeros os estudos contemporâneos que bebem de suas fontes, abrindo novas perspectivas e desmontando argumentos e práticas que sustentam a segregação, a desumanização, o tecnicismo, amparados sob os imperativos de uma razão pouco refletida.

Um aspecto do pós-estruturalismo é seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas. Ele pode ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça, experiências prévias, *background*, classe ou riqueza. Ele alerta contra a violência, as vezes ostensiva, as vezes oculta, de valores estabelecidos como uma moral estabelecida, um cânone artístico ou uma estrutura legal fixada. (WILLIAMS, 2012, p.17).

Enfrentar um problema educacional, e em especial uma política educacional, sob esta perspectiva, seria destituir o ato educacional de qualquer benevolência e dispor-se a desvelar as relações entre educação, o exercício do poder e as práticas de subjetivação, seja na dimensão do indivíduo, seja na experiência coletiva de uma população. Seria enfrentar este problema não se limitando à relação Estado x sociedade, ou Capital x trabalhador, adentrando também a uma complexa maquinaria cotidiana de poder e de construção de verdades, que envolve, desde as pequenas operações disciplinares da sala de aula, até as ações políticas em nível internacional. O objetivo da presente tese contempla as ações amplas, em nível nacional e internacional, mas cabe pontuar que estas, em sua efetivação, assumem a capilaridade que as permite tocar os indivíduos, sejam eles alunos ou professores.

3.2 Algumas propostas de sistematização do pensamento de Foucault

Veiga-Neto (2005) afirma que maioria dos especialistas propõe três fases na produção foucaultiana: a primeira Arqueológica, composta pelas obras *História da Loucura na Idade Clássica*, *O nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*; a segunda fase, Genealógica, tem como componentes *A ordem do discurso*, *Vigiar e punir*, e o primeiro volume da *História da sexualidade: A vontade de saber*, e o terceiro momento, já no fim da vida de Foucault – a Ética, na qual situam-se os volumes dois e três da *História da sexualidade: O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*.

O autor acima citado, retoma Deleuze que define cada uma dessas fases como a busca de respostas às perguntas: *o que posso saber? Que posso fazer? E, quem sou eu?* Seriam esses os problemas que norteiam o estudo de Foucault e sobre os quais ele desenvolveu abordagens específicas, acerca do *discurso, do poder e da subjetivação*. Faz-se pertinente manter a advertência de Veiga-Neto (2005), que deixa claro que tal periodização da obra não quer dizer que o filósofo desenvolveu técnicas e conceitos suficientemente independentes em cada uma das fases, antes, uma incorpora a outra ampliando o campo de problematização e interpretação.

Veiga-Neto também aponta como uma saída possível para os impasses de uma sistematização cronológica, a proposta de Morey, em que se faz uma tripartição tomando outro critério: a ontologia do presente e uma ontologia crítica de nós mesmos. A questão seria

“perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podemos *contestar aquilo que somos.*” (p.46-7, grifos do autor). Nas palavras de Castro (2009), tem-se que

Todo projeto filosófico de Foucault pode ser visto em termos de uma genealogia que tem três eixos: uma ontologia de nós mesmos em relação com a verdade (que nos permite constituir-nos como sujeito de conhecimento); uma ontologia histórica de nós em relação com um campo de poder (o modo como nos constituímos como sujeito que atua sobre os outros); e uma ontologia histórica de nós mesmos em relação com a moral (o modo como nos constituímos como sujeito ético, que atua sobre si mesmo). (p.185).

Deste ponto de vista, divide-se a obra foucaultiana em três domínios: aquele que trata da constituição do sujeito pelo saber (*ser-saber*), da constituição do sujeito pela ação de uns sobre os outros (*ser-poder*), e pela ação consigo próprio (*ser-consigo*), ou então, como nos constituímos enquanto sujeitos de conhecimento, sujeitos de ação, e sujeitos através da moral. Nesta sistematização, percebe-se que, por exemplo, um dos primeiros estudos foucaultianos, *A história da Loucura* irá transpassar os três domínios, enquanto outros estudos posteriores fixar-se-ão em apenas um.

Seguindo esta proposta, tem-se no primeiro domínio, o *ser-saber*, o debate sobre o modo pelo qual, na Modernidade, nos tornamos sujeitos do conhecimento e assujeitados a ele, estudos em que, na concepção foucaultiana, as três grandes ciências do século XVIII e XIX, a Linguística, a Biologia e a Economia, são produtos e produtoras do homem moderno, que constrói sua prática sob discursos assumidos como verdadeiros.

Quanto ao segundo domínio, o *ser-poder*, tem-se a busca pela origem, a gênese em seu sentido de identidade primeira, não no qual o fenômeno se encontrava em estado puro, já que tal estado “essencial” pode nunca ser encontrado ou nunca ter existido, mas sim o momento em que um discurso se articula por meio de peças que lhe eram estranhas, o momento em que ele emerge. Desta forma, desvendam-se os determinantes extra-científicos do saber, sendo contra os efeitos de poder que tais saberes engendram que se trava a luta na genealogia, viabilizando uma reconstrução do presente. Na obra de Foucault, tem especial atenção o poder disciplinar e suas instituições, que se afirmaram a partir do século XVII, criando em seu bojo saberes que legitimaram diversas práticas de sujeição, sendo que dentre essas instituições, tem-se a Escola Moderna.

O terceiro domínio, o *ser-consigo*, não possui um “método” próprio, sendo que ele lança mão das duas abordagens anteriores. Foucault tratou deste domínio utilizando o tema *sexualidade* a fim de demonstrar como o homem se faz sujeito através do próprio sexo, na relação consigo mesmo. Este projeto ficou inacabado em virtude de seu falecimento em 1984,

sendo editados apenas três tomos de sua *História da Sexualidade* e seus seminários finais. O interesse, assim como em outros momentos da obra foucaultiana, não era o sexo em si, mas a sexualidade enquanto sistema de interdições que guiam o discurso e a conduta individual, a sexualidade que produz o sujeito como ser de desejo e dotado de moral (VEIGA-NETO, 2005).

Este estudo se servirá de elementos dos diversos momentos da obra foucaultiana: ao ocupar-se de modo central da questão da verdade enquanto elemento imprescindível ao exercício do poder, tópico que aparece de modo mais claro em um dos seminários finais do autor (em 1980-1, editado sob o título *Do governo dos vivos*), caberá mobilizar recursos arqueológico – sua apropriação acerca do discurso e do saber; e genealógicos – seu debate sobre o exercício do poder, talvez tendo uma menor aproximação com o debate ético, das práticas de si, para o qual Foucault dedicou os seus seminários finais e os volumes um e dois da *História da sexualidade*. Cabe, então, apresentar nas páginas a seguir, os elementos teóricos que dão suporte à crítica que se realizou.

3.3 A arqueologia

O termo “arqueologia” veio a substituir, ou complementar, a noção de história dos sistemas de pensamento, em trabalhos como *A história da loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963) e *As palavras e as coisas* (1966), obras na qual este “método” é posto em ação, e depois em *A arqueologia do saber* (1969), no qual seus pressupostos metodológicos são apresentados sistematicamente. Propõe-se que “a arqueologia é uma história das condições históricas de possibilidade de um saber” (CASTRO, 2009, p. 40), logo, não se trata de uma reconstrução narrativa do passado, que demonstra como um campo do saber saiu de suas origens primitivas e transitou, cada vez mais, para a objetividade. Antes, a arqueologia busca descrever a regularidade de enunciados e suas rupturas, tomando-os como práticas (e não como desvelamento de uma objetividade presente nos objetos) que tornam possível a emergência de uma forma ou de um campo do saber. A arqueologia, ao ser uma prática de análise de discursos, reserva-se a uma descrição de elementos empíricos, e não propõe um desvelamento de não-ditos, ela “[...] estuda os discursos reais, efetivamente pronunciados, existentes como materialidade” (MACHADO, 2007, p.153).

Em *A arqueologia do saber*, Foucault apresenta sua proposta como uma forma de fazer história que dispensa leituras lineares sobre os acontecimentos, que desfaz a fantasia de que a história é uma memória possível de um encadeamento de situações relacionadas entre si, que poderiam pelo seu exercício, ser reapresentadas ao sujeito. Em suas palavras, “a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo o que lhe escapou poderá ser devolvido” (FOUCAULT, 2008a, p.14). Dispensando intencionalmente este sujeito transcendental, e evidenciando as descontinuidades, o descontínuo deixa de ser um obstáculo, para ser tomado como uma prática, instrumento e objeto de análise. Ao invés de banir as descontinuidades ou de neutralizá-las, cabe evidenciá-las. Nesse movimento, a possibilidade de uma *história global* se esvai, e abre-se caminho para uma história geral, do descontínuo, do disperso, do particular, tal qual as diversas “histórias” propostas pelo autor.

A arqueologia seria algo distinto de uma história da razão ou da ciência, isso seria uma epistemologia em sentido clássico. O nível específico de análise da arqueologia é o *saber*, diferente de conhecimento científico: ele pode ser ou tornar-se ciência, ou não. O saber ocupa um lugar aquém do conhecimento, mas que lhe é superior, dado que um gesto que o determina ou possibilita. “O objeto da análise arqueológica é a região em que as palavras e as coisas ainda não se separaram” (MACHADO, 2007, p.107).

A análise arqueológica não é normativa, não julga o passado pelos critérios do presente, nem percebe a noção atual como mais fidedigna ou verdadeira que a passada. Parte de seus objetivos é a própria descrição das relações que tornam possível o verdadeiro em um contexto específico.

A arqueologia não neutraliza inteiramente a questão da verdade; não parte dela como critério de avaliação do passado da ciência, mas procura defini-la no interior do próprio saber da época estudada, para estabelecer as condições de possibilidades desses saberes, e não suas condições de validade, como faz a epistemologia. Independentemente da ciência e de sua atualidade, é a própria época que define os seus critérios epistêmicos de verdade cujo fundamento é o *a priori histórico*. (MACHADO, 2007, p.141).

A arqueologia consistiria, então, na escavação vertical que revela os fragmentos das ideias, os conceitos e os discursos do passado, suas transformações, rupturas e percursos, buscando o vínculo entre as práticas discursivas e as não-discursivas (este último tópico a ser aprofundado na fase genealógica), que possibilitariam a produção de um saber. Seria a busca das formas pelas quais se sustenta aquilo que é objetivado pela ciência ou por outro saber

institucionalizado, que assume, em um dado momento, o *status* e os efeitos de verdade (VEIGA-NETO, 2005).

3.4 A genealogia

Aquilo que se denomina genealogia, ou fase genealógica de Foucault, não remete a uma absoluta mudança nos métodos e problematizações da fase arqueológica, antes, uma flexão que buscou abarcar a questão do poder e sua relação com o discurso. Enquanto antes se tinha a busca pelas condições de possibilidade de determinados campos do saber, suas origens no entrecruzamento de discursos e práticas a eles anteriores, aqui se terá uma investigação acerca das práticas de natureza política, inclusive extradiscursivas, que possibilitam o saber e que nele se apoiam (YAZBEK, 2012). Deste modo, enquanto a arqueologia buscou descrever a constituição de campos do saber, a genealogia buscou analisar os processos dinâmicos das relações de poder, e averiguar o que tais relações produzem na dimensão do saber e da subjetivação.

Como pontua Machado (2007), “[...] a questão central das novas pesquisas [genealógicas] é o poder e sua importância para a constituição dos saberes” (p.167). Tal proposição permite que se possa destituir a verdade de qualquer caráter transcendental, bem como de sua provável objetividade e neutralidade diante do enquadre político, econômico ou epistêmico no qual ela se origina – o saber paga tributos ao poder, e vice-versa. Também, o poder é visto nesta perspectiva como um fenômeno onipresente, que vai muito além do poder estatal, e como tal, perpassa as diversas relações com os outros e consigo mesmo. Esta empreitada,

[...] visa a mostrar a diferença entre as grandes transformações do sistema estatal, as mudanças de regime político no nível dos mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder. (MACHADO, 2007, p. 168).

Desvela-se aí o sentido daquilo que Foucault denomina como “microfísica do poder”, que seria o deslocamento da análise sobre as ações do poder mais meticulosas e constantes,

atribuídas a uma gama de instituições e experiências não necessariamente vinculadas ao macropoder do Estado, embora, por vezes, a serviço deste (MACHADO, 2007). Caberia considerar o poder *em suas extremidades*, em suas formas locais, através de uma análise ascendente, de baixo para cima, já que “[...] poderes periféricos e moleculares não foram confiscados e absorvidos pelo aparelho de Estado” (Idem, p.169), são eles poderes que ultrapassam ou complementam o estatal.

Assim como há, em sua análise, uma dispersão do poder par além do Estado, isso também ocorre em relação ao fenômeno político, sendo este, percebido e explorado nas mais diversas experiências sociais, atrelando-o a construção do saber. Como pontua Yazbek (2012), “[...] Foucault pretende revelar – e *este* é o registro próprio de sua genealogia – a formação de um domínio de saber a partir de práticas políticas diversas.” (grifos do autor, p.92). Nesta dispersão do fenômeno político, Foucault acaba por embrenhar-se na análise de experiências subalternas, de uma presença social constante, mas não ostensiva, junto das quais emergiriam discursos de verdade e efeitos de subjetivação. Ao invés de abarcar os grandes discursos da ciência médica, do direito, da pedagogia, etc., Foucault mirou a loucura e o manicômio, a prisão e as penalidades, as práticas disciplinares cotidianas, e dessas extraiu as origens, por vezes pouco nobres, de discursos caros à Modernidade. Como propôs Foucault (2002a), não é nos grandes atos inaugurais das ciências que suas origens serão encontradas, tais alegorias mais silenciam do que falam – é no inconfessável das relações institucionais cotidianas, nesta política miúda, que tais discursos emergiram.

Revel (2005), salienta o caráter político da própria empreitada genealógica foucaultiana, como

[...] uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra ‘a ordem do discurso’; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimento singulares, mas que ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos. (REVEL, 2005, p.53).

De tal modo, o esforço genealógico vai além de revisitar o antigo, ele não é um estudo histórico tradicional. Seu objetivo seria pôr em suspenso o atual, causar no discurso corrente em nossa época algum grau de estranhamento ao indagar se estariam nossas verdades contemporâneas operando com os mesmos recursos políticos, mas por serem “nossas” (permearem as instituições atuais, apoiarem-se nos valores atuais, serem produzidas nos moldes atuais, etc.), nos pareceriam plausíveis ao ponto de não percebermos suas inconsistências e seus contingenciamentos ao poder. Afirmará o filósofo que, contrariando a

ciência e a tradição filosófica ocidental, as nossas verdades, por mais objetivas e politicamente neutras que pareçam, alimentam-se de, e sustentam, relações de poder.

3.5 A concepção foucaultiana de sujeito⁵

A concepção foucaultiana de sujeito, tal qual nos demais autores tomados como pós-estruturalistas, é distinta da concepção moderna. Não há uma negação do sujeito, pelo contrário, ele é colocado no centro do debate, mas desta vez, desprovido de qualquer atributo transcendente (WILLIANS, 2012; VEIGA-NETO, 2005). Aposta-se na potencialidade desta proposição, com a premissa de que romper com uma forma unívoca de conceber o sujeito, seria abrir uma ampla gama de novas possibilidades de pensá-lo, bem como a possibilidade de ressignificar uma diversidade de experiências vividas no contexto social.

A ideia de sujeito da modernidade, sujeito necessariamente racional, que interpreta, conhece e domina a realidade e a si mesmo, tornou-se por séculos um parâmetro inquestionável, como se este fosse um dado natural, não sendo raros debates modernos em torno da “natureza humana”, buscando desvelar sua essência. Tal sujeito da modernidade teria se originado em Descartes, um sujeito que ascenderia ao conhecimento desde que portasse um método de abordá-lo. Já em Foucault (e ele não foi o único a fazer isso), há uma crítica, senão uma ruptura com esta concepção. O sujeito, tal qual concebido por ele, constitui a si próprio em relações estabelecidas com os outros, em um duplo movimento: em relações de controle e sujeição do, e ao outro; e através de práticas de autoconhecimento e aprimoramento de si mesmo (MARSCHALL, 2008; DEACON & PARKER, 2000).

A questão do sujeito acabou, no final da vida de Foucault, por ser assumida por ele mesmo como o elemento central de todo seu esforço filosófico, como o ponto que o lançou sobre os saberes acerca do homem, sobre o poder, sobre os problemas morais e éticos (PETERS; BESLEY, 2008). Foucault se debruçou sobre diversas instituições que compõem a sociedade moderna, como a Medicina Científica, a Prisão e a Justiça, o Manicômio e a Psiquiatria, a Moral Sexual, as Ciências Humanas, dentre outras, no entanto, suas incursões nesses campos não ocorreram efetivamente com a intenção de traçar uma história dessas construções sociais, mas na busca da ação dessas sobre os homens deste período, ou seja, o estudo foucaultiano buscou analisar como as diversas instituições, com seus saberes e

⁵ Debates em torno deste tópico foram apresentados em Dametto e Soligo (2009).

poderes, forjaram o “homem moderno”, sendo que a própria concepção moderna de sujeito é considerada como construída dentro deste contexto (VEIGA-NETO, 2005).

Em texto concedido a Dreyfus e Rabinow em 1982 como apêndice a obra desses autores, Foucault viria a confirmar seu intento:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise.

Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos.

O primeiro são os modos da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filosofia [seria filologia, observação nossa] e na linguística. Ou ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar vivo na história natural ou na biologia.

Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que chamarei de ‘práticas divisoras’. O sujeito é dividido no seu interior em relação aos outros. Esse processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os ‘bons meninos’.

Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se conhecer como sujeitos de ‘sexualidade’.

Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. (FOUCAULT, apud DREYFUS; RABINOW, 2013, p.274).

De tal modo, pode-se conceber a obra foucaultiana como uma série de estudos acerca das experiências históricas de objetivação/subjetivação pela qual passou o homem, tomado como sujeito de práticas e saberes sobre si mesmo. Como propõe Castro (2009, p. 407), “[...] para compreender a evolução da problemática do sujeito em Foucault, há que ter presente que, antes de tudo, se trata de uma abordagem histórica da questão da subjetividade, ” e que tal perspectiva vê no sujeito uma *forma*, e não uma substância, e uma forma que entra em mutação conforme os enredamentos institucionais e discursivos desse sujeito.

Em Foucault, haveria uma “[...] história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2009, p.408). Pontua-se então, que o sujeito em Foucault não é concebido como *desde sempre aí*, ou seja, ele não é pré-existente ao social, logo, a função da Escola, assim como de outras instituições que se ocupam dele, seria distinta de um mero aprimoramento de um ser dado de antemão, teria antes, um efeito constitutivo, ou estaria na gênese de um “sujeito-aluno”, sendo este, sujeito e objeto de saberes e práticas (educacionais, pedagógicas, psicopedagógicas, disciplinares, etc.) (VEIGA-NETO, 2005). Nesse sentido, a instituição escolar, concebida por este viés, tem sua função ampliada para além do aprimoramento do homem, tendo o papel de

definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e pelo modo como transmite o saber (PRATA, 2005).

O sujeito estaria enredado em práticas, mas também em discursos, ocupando, por vezes, a posição de objeto desse discurso, o sujeito “falado”, e por vezes um papel de enunciação, de falante. Ao enunciar o discurso, o sujeito que o pronuncia também não o faz livremente, não existe aí uma liberdade de enunciar, dado que este discurso de trama as contingências dos discursos já presentes. O sujeito e seu local de fala são propriamente efeitos do campo discursivo, ninguém está “de fora” do discurso e de suas malhas de poder articuladas em saberes e instituições (FOUCAULT, 2002d).

3.6 O poder, ou o binômio saber-poder

Definir objetivamente o que é o poder é uma tarefa que impõe alguns desafios, certamente por ele não ser algo palpável, passível de observação direta, mas sim um atributo volátil, do qual sentimos somente os efeitos. O termo poder seria, *grosso modo*, adequado para nominar uma situação ou experiência de dominação ou sujeição humana, em que uns exercem influência, coagem ou submetem os outros de acordo com seus interesses e objetivos. Por tal ângulo, evidencia-se uma feição negativa do poder, vinculada essencialmente a privação da liberdade dos que ao poder são submetidos. Tal forma de poder emanaria de lugares específicos: o Estado, o capital, etc., estando com aquele que o possui por condições materiais ou institucionais específicas. Tais concepções não podem ser tomadas como totalmente equivocadas, entretanto, Foucault lança o olhar sobre o poder em sua positividade e dispersão – poder não necessariamente “tira” algo das pessoas, não se concentra em algum lugar, nem está em posse de alguns e absolutamente distante de outros.

Na lógica foucaultiana (2002b), as relações de poder são uma prática social constituída historicamente através das relações sociais estabelecidas pelas pessoas, podendo ser, inclusive, localizado na resistência contra o seu exercício. Ainda segundo Foucault,

O poder deve ser analisado como algo que circula, como 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. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do

poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (2002b, p.183).

Dentro desta perspectiva, o poder não está presente em um único ponto, em uma unidade: a origem de toda dominação, o lugar de toda opressão, como o Estado, por exemplo. O poder possui uma existência capilar e móvel, "o poder está em toda a parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 2001, p. 88). O poder não existe enquanto algo monolítico, mas em práticas ou relações que se disseminam por todo corpo social. Assim, para o autor (FOUCAULT, 2002b), todo sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, da mesma forma como é colocado em complexas relações de poder.

Ao contrário das relações de produção e de significação, o poder não oferece instrumentos claros que possibilitem seu estudo, como ocorre, com os objetos acima, através da Economia e a Linguística. O que se oferece como recurso são os modelos legais de pensar o poder: como por exemplo, o Estado, ou modelos táticos, como a guerra. Não existe para Foucault (2002) uma teoria geral sobre o poder (e não se pode dizer ao certo se ele tentou construir uma), pois poder se exerce, se disputa e funciona em rede. Poder é uma relação. Esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder – a busca por conhece-lo já implica em enredar-se nele. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, e não de sua periferia.

O poder está em toda parte, não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares (...) O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 2001, p.89).

Este corpo fluído do poder, aparentemente inominável, mas paradoxalmente localizável em todas as relações e lugares, faz com que o poder não esteja associado unicamente a um conjunto de instituições e/ou aparelhos garantidores da sujeição dos indivíduos. O poder funciona como um mecanismo social que não está situado em um lugar delimitado ou embutido em circunstâncias particulares, mas dissemina-se por todo tecido da sociedade e, desta forma, apresenta-se como uma *prática cotidiana*.

Caminha neste sentido a recomendação foucaultiana de que pouco adianta concentrar a atenção ao poder unicamente sobre o óbvio poder estatal e das suas ideologias, sendo que para

melhor ver o poder, sugere Foucault, é preciso romper com a análise estatizada do mesmo, e avançar sobre outros pontos:

[...] em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. (FOUCAULT, 2002b, p. 186).

Essa concepção do filósofo constituiu uma guinada importante na abordagem do poder, rompendo com os parâmetros clássicos de sua interpretação, levando a uma maneira diferenciada de compreender o fenômeno e dando um novo fôlego a pesquisas em torno da questão. Retomando as propostas típicas dos autores pós-estruturalistas acima debatidas, pôde-se perceber que houve um deslocamento da atenção, da culminância maior do poder, para suas práticas miúdas e dispersas, para os pontos onde ele efetivamente acontece.

Dizendo poder, não quero significar 'o poder', como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um estado determinado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais. (FOUCAULT, 2001, p. 88-89).

Para fins de clareza, é importante expor o que não se enquadra na concepção de poder aqui proposta. Poder é aqui tomado como algo de natureza diferente da violência. A violência incide diretamente sobre uma coisa ou um corpo, destruindo-o ou submetendo-o. De modo diverso, o poder age de forma menos ostensiva, guiando as ações do sujeito e fazendo-se perceber como necessário, enfim, tendo um efeito de subjetivação, no qual suas expressões são incorporadas a ação dos indivíduos. Também, reforçando o ponto acima proposto, não há a primazia do aspecto superestrutural na abordagem foucaultiana acerca do tema. Em síntese, pode-se dizer que, para Foucault, não existe o "fora do poder", não há a possibilidade de estar

à margem dele, pois este se estrutura em rede envolvendo todos os sujeitos em uma dada circunstância social.

Ao analisar as relações de poder que ocorrem nos espaços institucionais da sociedade moderna, como hospitais, prisões, manicômios, escolas, etc., e a intensa produção discursiva sobre os sujeitos atrelados a tais espaços, Foucault acaba por atestar que:

[...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (2006a, p. 27).

Pôde-se constatar que o saber e o poder possuem entre si uma relação simbiótica, uma relação de gênese e potencialização mútua, sendo este conjunto denominado por Foucault através do binômio *poder-saber*, analisado a seguir.

Antes de adentrarmos à problemática do saber-poder, caberia elucidar o que o autor concebe como *saber*. Tal termo destoa da noção de ciência, embora também possa englobá-la, saber não se resume ao conteúdo científico (MACHADO, 2007). Também não seria uma concepção idêntica ao conhecimento.

Foucault distingue nitidamente o "saber" do "conhecimento": enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. (REVEL, 2005, p.77).

De tal modo, na concepção o autor, o saber comporta um potencial de subjetivação, não se trata de uma mera concepção cognitiva sobre algum objeto, mas um discurso no qual se apreende o outro, e também a si mesmo. Tal *saber* não seria, também, um sinônimo de *verdade*. A problematização da verdade viria a compor um momento posterior da obra do autor, que será à frente abordada. Nas instituições modernas, como o hospital, o exército e a escola, e a prisão, articularam-se e produziram-se tecnologias de poder e saberes que as afirmaram enquanto necessárias e úteis à sociedade, atuando na modelagem dos sujeitos a elas ligados. Tais instituições transformaram de forma substancial as civilizações nas quais se

inseriram, modificando suas arquiteturas, valores morais, o trato com o corpo, os modos de educar, as formas de punir, etc.. Através dessas experiências históricas, pode-se afirmar que o binômio *poder-saber* gera consentimento, naturalizando práticas e ideias construídas historicamente, tornando-as parte integrante das subjetividades.

Foucault (2006a; 2006b), em seus estudos sobre as instituições disciplinares, se propôs a analisar a forma como os enfrentamentos e os dispositivos de poder produzem enunciados, teorias, negações e afirmações, enfim, um discurso de verdade sobre o sujeito com o *status* de Ciência. Em tais abordagens, acabou por verificar que as instituições não são o local de “aplicação” de teorias prévias, mas sim um local de gênese dessas, em que procedimentos e suas justificativas emergem em um mesmo tempo.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2006a. p.27).

De especial interesse ao âmbito educacional é a relação de poder, que de acordo com Foucault (1987), é típica da Modernidade: o poder disciplinar, operado cotidianamente, dentre outros lugares, nos estabelecimentos escolares. Como propõe Revel (2004, p.78) “[...] o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação”. De modo que o poder disciplinar veio a instituir tecnologias para seu exercício e parâmetros de avaliação muito peculiares, e que povoam a nossa concepção contemporânea das mais diversas experiências. A fim de explicitar tais questões, as páginas a seguir serão dedicadas ao próprio poder disciplinar em sua especificidade, às suas técnicas de controle e vigilância, bem como aos parâmetros de normalidade aí originados.

3.7 Disciplina, norma, panoptismo e exame

Os tópicos que encabeçam esta sessão foram debatidos de modo pontual em *Vigiar e punir*, mas já apareciam anteriormente em obras como *A história da loucura*, bem como em momentos posteriores como no primeiro volume de *História da sexualidade*. De modo amplo,

pode-se afirmar que a reincidência dessas temáticas se justifique pela ênfase dada pelo autor a elas: segundo Foucault, tais fenômenos estariam na gênese daquilo eu pode-se conceber como o “homem moderno”, este teria se feito sujeito de ação e objeto de conhecimento através desses dispositivos de saber-poder.

De acordo com Foucault (2006a) nos últimos séculos, a formação do sujeito se deu sob um modo específico de organização do poder, o *disciplinamento*, que individualiza, cronometra e adentra movimentos, tornando os corpos “dóceis”, produtivos, eficientes. Sendo que a Escola e a Pedagogia são instituição e ciência que servem a este propósito, atuando em conjunto com outras construções estruturais e científicas da sociedade, como a indústria, as instituições militares, a justiça e os saberes acerca do homem. Aqui emerge uma abordagem positiva do poder, em que este não estaria ligado a uma contundente desapropriação, mas sim a um investimento tático sobre o sujeito:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 2006a. p.143).

Historicamente, a disciplina não teria sido uma invenção da Modernidade. Indícios de seu uso já se faziam presentes, de modo restrito, em épocas passadas. A sociedade moderna apenas viu emergir sua hegemonia, senão sua onipresença.

A disciplina é uma técnica de exercício do poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam a muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. [...] Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens [...] [um modo de] controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. (FOUCAULT, 2002b, p.105).

Foucault (2006a) narra a flexão histórica de um corpo que sofre nas mãos do poder de modo alegórico e contundente (o suplício seria o exemplo maior desta organização), para um

corpo meticulosamente pensado e treinado, do qual se extraem saberes e sobre o qual se aplicam métodos. Um “[...] corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, 2006a, p. 117).

A inserção da Escola neste processo se dá através da distribuição espacial dos alunos para a possibilidade de um ensino em massa. Individualiza-se o sujeito no espaço físico das salas de aula e padroniza-se os objetivos a serem alcançados. Busca-se não somente o controle sobre o resultado final, mas também sobre o modo de obtê-lo. De forma semelhante a outras instituições estruturadas na mesma época, o disciplinamento escolar, assim como os demais, focalizou-se no *gesto*, logo, no corpo, em busca da ação mais produtiva, controlada sistematicamente pela racionalização do tempo, pelo olhar do superior e por exames periódicos (FOUCAULT, 2002b).

O talento, aptidão física ou a vocação, tidas como fatores importantes em épocas passadas, como verdadeiros determinantes das opções de vida e dos destinos do sujeito, foram postos em posição secundária a partir do século XVII pela possibilidade de construir características pela modelagem do homem através do poder disciplinar e seu aparato tecnológico. (FOUCAULT, 2006a). Por trás da maquinaria do poder disciplinar, reside uma concepção de homem como ser passível de transformação ou aprimoramento por meio da técnica, sendo o discurso embasado nesta possibilidade, que sustenta o poder de submeter sujeitos, também, à lógica escolar. Estuda-se com a perspectiva de “ser mais” ou “ser melhor” no futuro, é frente a esta promessa, que se apresenta como uma *verdade*, que as pessoas adentram, ou são lançadas, à malha do poder presente na instituição escolar, assujeitando-se, ou por vezes, resistindo, as suas lógicas de poder e saber.

Diretamente ligada a intensa construção de saber ocorrida no interior das instituições disciplinares, que agiam de modo pontual sobre cada sujeito, extraindo-lhe e catalogando informações, houve a construção de normas para a formação de profissionais e para a classificação dos indivíduos, e sua posterior inserção em algum regime específico de trabalho, estudo ou correção. A própria Escola Moderna e a formação de educadores, assim como hospitais e médicos, quartéis e militares, etc., passou por um movimento de normatização:

Normatizou-se primeiro a produção dos canhões e dos fuzis, em meados do século XVIII, a fim de assegurar a utilização por qualquer soldado de qualquer oficina, etc. depois de ter normatizado os canhões, a França normatizou seus professores. As primeiras Escolas Normais, destinadas a dar a todos os professores o mesmo tipo de formação e, por conseguinte, o mesmo nível de qualificação, apareceram em torno de 1775, antes de sua institucionalização em 1790 ou 1791. A França normatizou seus canhões e seus professores, a Alemanha normatizou seus médicos. (FOUCAULT, 2002b, p. 83).

A escola sofreu uma normatização do seu próprio espaço físico, dando a este estabelecimento as ficções que ainda hoje ele comporta, pois a disciplina exige um espaço útil, organizado e funcional. Para Foucault (2002b, p.106), “[...] um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial”. Este espaço normatizado é constituído de salas distribuídas lado a lado sem qualquer comunicação entre si, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos, portões e vigias nos acessos etc., ou na dinâmica do espaço interno das salas de aula, com mesas distribuídas em fileiras e alunos uniformizados, sujeitos a autoridade do professor. A organização ou normatização do espaço objetiva o disciplinamento do sujeito através da individualização dos alunos, ajustados em um espaço quadriculado, onde suas posturas e gestos são monitorados permanentemente, bem como sua produção ou aproveitamento, através de exames periódicos.

No âmago das instituições disciplinares emergiram parâmetros de normalidade que vieram a dirigir, classificar e destinar o indivíduo. O tempo *médio* para o cumprimento de uma atividade; a idade *média* para caminhar, falar, escrever; o esforço *médio* exigido para a aquisição de uma nova habilidade motora ou intelectual; dentre outros exemplos possíveis, converteram-se em tempo, idade e esforço *normais*, servindo de parâmetro para decisões técnicas nos estabelecimentos disciplinares. Como pontua Foucault, “A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação, uma espécie de poder normativo” (2002c, p.62).

Quando a média estatística converteu-se em “normalidade”, ocorreu a construção da categoria “anormal”, que via de regra, abarcava a população que mostrava notável dificuldade de adaptação às condições padronizadas presentes, por exemplo, nas escolas e nos meios de produção capitalistas. O olhar sobre esses sujeitos gerou uma série de classificações, as quais foram ligadas a um discurso limitador: uma vez classificado nesses moldes, as fronteiras do indivíduo anormal eram traçadas, e descartava-se a possibilidade de transposição de tais barreiras, tal sujeito seria supostamente incorrigível, e aí lançado a outros espaços institucionais (o manicômio, por exemplo):

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2002, p.73).

O normal, objetivamente, não significa o melhor, o mais elevado grau de desenvolvimento, ou qualquer outra virtude. Ele é, antes, a forma regular, média, desejável para o bom andamento da maquinaria do poder disciplinar que, por atuar sobre massas, necessita que as individualidades não sejam excessivamente salientes. Aquilo que se encaixa nas seções centrais de uma “curva normal” seria o objeto e o objetivo do poder disciplinar, características a serem desenvolvidas através de uma incisiva observação e periódicas avaliações.

Monitorar e avaliar, a fim de construir (e não apenas constatar) a condição de normalidade seriam práticas inevitáveis no âmbito disciplinar. “A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.” (FOUCAULT, 2002b. p.106).

Esta vigilância, fundamental no paradigma disciplinar, se institui de modo paradoxal: ela ocorre em massa, cobrindo a todos os envolvidos, e, ao mesmo tempo, é individualizada, construindo um saber descritivo sobre cada indivíduo. Os sujeitos submetidos à disciplina policiam-se mutuamente através do olhar hierarquicamente organizado, estabelecendo o que Foucault chama de *panoptismo*, um olhar onipresente, que teve sua origem no controle das infestações da peste nas cidades, e que veio a permear toda a sociedade moderna como uma tecnologia do poder (FOUCAULT, 2006b).

Como um exemplo máximo desta modalidade de poder, tem-se o *Panopticon*, projeto arquitetônico de Jeremy Bentham (1748-1832), abaixo descrito:

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 2006b, p.166).

Outro mecanismo de visibilidade, que interessa especialmente ao intento deste estudo, é o *exame*, recurso técnico que Foucault acaba por vincular diretamente a problemática da visibilidade e do saber sobre o indivíduo:

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação. (FOUCAULT, 2006b, 156).

Avaliar e controlar constantemente pelo olhar e pelas rotinas, e periodicamente objetivar tal avaliação em um evento alegórico (prova, exame, revisão...), gerando a partir disso um registro individual acerca das evoluções do sujeito, compõem uma lógica típica da instituição disciplinar, e uma prática cotidiana das escolas contemporâneas, que visa, e na maioria das vezes consegue, amarrar o indivíduo às práticas de poder. Nenhuma avaliação, e esta é a perspectiva adotada nesta tese, estaria incumbida de meramente constatar algo tomado como pronto, antes, as avaliações compõem um conjunto articulado de técnicas que mobilizam engajamento na causa institucional, são eventos estrategicamente posicionados que participarão ativamente dos “objetivos” dos envolvidos.

3.8 Governamentalidade e biopolítica⁶

Os estudos de Foucault, então apresentados nos seus seminários no *Collège de France* Durante os anos de 1975 e 1980 (publicados no Brasil sob os títulos *Em defesa da sociedade, Segurança, território, população* e *O nascimento da Biopolítica* e *Do governo dos vivos*), vieram a abarcar uma outra problemática acerca da relação entre poder, saber e subjetivação. Desta vez, é problematizado o ingresso da “população” e da vida desta, em sentido propriamente orgânico, como objetos do saber e alvos do poder. Historicamente, haveria primeiro a emergência da *segurança* enquanto técnica de governamentalidade, e em seguida a *biopolítica*, como uma espécie de complementação da primeira (o que não põe em suspenso

⁶ Aproximações acerca dessas temáticas foram apresentadas em Dametto (2009).

as demais formas de poder, como a soberania ou o disciplinamento, antes, haverá uma coabitação dessas formas). Revel (2005), apresenta uma síntese deste movimento de constituição de uma nova relação de poder para com os povos a partir da ruptura com os modos medievais de governar:

[...] Foucault analisa a ruptura que se produziu entre o final do século XVI e o início do século XVII e que marca a passagem de uma arte de governar herdada da Idade Média, cujos princípios retomam as virtudes morais tradicionais (sabedoria, justiça, respeito a Deus) e o ideal de medida (prudência, reflexão), para uma arte de governar cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado: a "governamentalidade" racional do Estado. Essa "razão do Estado" não é entendida como a suspensão imperativa das regras pré-existentes, mas como uma nova matriz de racionalidade que não tem a ver nem com o soberano de justiça, nem com o modelo maquiavélico do Príncipe. (REVEL, 2005, p.54).

Foucault propõe o Estado como um precipitado do governo, e não o oposto. O Estado seria gerado pela prática governamental e suas transformações, e nesta dinâmica surge a “razão de Estado”, que dispensa ao seu governo qualquer interpretação natural ou divina, sendo humana por excelência. A razão de Estado diz respeito ao que é importante, necessário e suficiente para a república; são os elementos e medidas necessárias a sua ampliação, felicidade e conservação. Diferentemente das concepções antigas e medievais, em que se idealizava uma expansão territorial ao infinito (tal qual o modelo do Império Romano e da Igreja Católica) a razão de Estado trabalhará na busca de ampliação da *força* do Estado, através de alianças externas provisórias e móveis, e políticas internas de maximização de forças militares e produtivas, estando presente à questão da *concorrência entre nações*, e não mais da rivalidade (FOUCAULT, 2008b).

A fim de dar conta da questão do poder estatal, ou força, enquanto articulação política, estruturou-se dois conjuntos estratégico-táticos que compõem os mecanismos de segurança: as técnicas diplomático/militares modernas, e a polícia, que será debatida mais à frente. O dispositivo diplomático-militar visa limitar a mobilidade e a ambição dos Estados, equalizando as forças, mas dando a flexibilidade para a máxima expansão desde que sem provocar danos aos demais. A guerra, paradoxalmente, assume a função política de manter uma frágil possibilidade de paz, oriunda não da unidade, mas de uma pluralidade equilibrada, daí a necessidade de forças armadas constantemente articuladas, e não mais organizadas em momentos de conflito (emergência do Exército enquanto instituição estatal e do alistamento obrigatório) (FOUCAULT, 2008b).

Nesta nova modalidade de governo, as leis perderam o caráter primordial que possuíram no comando dos povos até então, cedendo lugar a diversas *táticas*, em uma condição em que o governo se põe “a serviço” dos governados, em uma relação de reciprocidade povo-rei ou povo-Estado, condição já esboçada nos escritos dos contratualistas. Essas táticas serão fundamentadas pela *estatística* e pela *economia*, campos do saber emergentes que comporão uma “economia política”, e depois, propriamente, uma “ciência política” - que produzirá saberes que engendrarão formas sutis, mas profundas, de poder, que incidirão sobre os povos (FOUCAULT, 2008b).

Enfrentar tal questão implicou em avançar sobre outras noções que aí emergiram, como a de *população, polícia e segurança*. População seria o conjunto de indivíduos ou grupos que compactuam com o contrato social, aceitando manterem-se dentro do que rezam as leis, mesmo em condições de precariedade, sob certa tutela do Estado. Já a noção de *segurança* remete a uma leitura estatística e probabilística dos fenômenos sociais e naturais, em que se traçam diversas questões em relação a problemas e fenômenos como o crime, a doença, a fome, etc., a fim de se estabelecer, não um modo de extirpação desses problemas, mas um nível suportável de suas presenças na vida social, levando em consideração os custos e benefícios, a relevância ou não, das diversas ações de contenção. Foucault (2008b) propõe que este modo de exercício de poder é o que se destaca na contemporaneidade, mas de forma alguma ele está livre de elementos dos regimes de soberania, característicos de períodos anteriores ao século XVII, bem como de procedimentos disciplinares, típicos da Modernidade. Haveria entre esses três modelos: soberania, disciplina e segurança, uma complexificação e coabitação, e não uma superação. Enquanto a soberania age sobre o território e a disciplina sobre os corpos, a segurança, enquanto componente da governamentalidade, abarca a população, agindo sobre os destinos sociais, e também biológicos, da espécie. Ao traçar um comparativo entre a disciplina e a segurança, Foucault considera que a disciplina opera sobre espaços artificiais e pré-concebidos, já a segurança trabalha com o que se apresenta na realidade, visando a maximização dos pontos positivos dentro da plasticidade da população.

A segurança apoia-se no processo do acontecimento, sem querer impedi-lo, mas sim, jogando com seus elementos a fim de anular seus efeitos mais nocivos. Dentro deste esquema emergem noções como caso, risco, perigo e crise, que auxiliarão a construção de panoramas numéricos a serem avaliados, meio pelo qual se sai da leitura disciplinar *normal x anormal*, e se adentra no parâmetro *normal x discrepante*. Neste, as discrepâncias que devem ser

reduzidas até chegar em um estado de “normalidade”, entendida como um número de casos toleráveis dentro do esperado em uma curva normal.

Quanto à *polícia*, composta por diversos mecanismos de manutenção da ordem interna, do crescimento e da saúde populacional, cabe viabilizar o bom uso das forças do Estado, consolidar e aumentar o seu poder. “O objetivo da polícia é, portanto, o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa constituir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças do Estado.” (FOUCAULT, 2008b, p.433). Ela se ocupa do número de habitantes e sua distribuição territorial, das necessidades imediatas, do trabalho, da circulação de mercadorias, pessoas e informações, da urbanização, etc., utilizando como ferramentas o decreto, a proibição, a intervenção, enfim, uma *regulamentação*, visando a aproximação de uma situação de bem-estar social, já que esta condição é favorável às forças estatais. Deste modo, a prática de governo passa a se interessar pelas “coisas miúdas” do cotidiano das pessoas, e não somente os eventos de maior relevância.

Estas tecnologias de poder emergem frente ao problema do governo nos espaços urbanos, que exigiram um olhar flexível, muito diferente da estática demarcação de territórios das soberanias. Também, inscritas em uma lógica liberal, na qual a liberdade (*laissez-faire*) é tomada como condição necessária a auto-regulação da sociedade, Nota-se que a “liberdade” da qual falavam as ideologias políticas, é a liberdade de *circulação de pessoas e coisas*, o que não desonera os indivíduos da ação dos diversos dispositivos legais e disciplinares.

Nas práticas de governamentalidade, move-se o foco da terra para as massas populacionais, pois a segurança se dá sobre processos físicos ou naturais, sobre os quais não cabe proibição, sendo que esta “natureza” são as variáveis que fogem as determinações legais, como a morte, o nascimento, a doença, a produção, etc., e que determinam a população, fazendo com que ela não seja um dado primeiro, mas sim um fator submetido a diversos outros. Deste modo, governa-se do interior da população, e não alheio a ela, comandando *coisas*, e apenas indiretamente, território e pessoas, em um modelo econômico de gestão.

Algumas das tentativas de regulamentação social através da razão de Estado nem sempre acabaram por apresentar resultados favoráveis (regular preços, por exemplo), muitas vezes, apresentavam de fato, efeitos extremamente contrários aos esperados. Essas falências dos mecanismos de polícia deram margem para emergir uma outra racionalidade, a dos economistas, que não substitui a razão de Estado acima apontada, mas a modifica, trazendo a ela outros elementos e outras formas de ação. Enquanto a polícia visava um aumento

populacional, a maximização das exportações e a concorrência entre estados, a razão econômica buscará estabelecer uma *população ideal ou desejável* frente ao território e aos recursos disponíveis, enquanto um valor relativo e não mais absoluto, assim como deixará agir a concorrência, não mais entre estados, mas entre particulares, atuando apenas na regulação dessas transações comerciais (FOUCAULT, 2008b).

Esta nova forma de conceber o governo dos homens propõe um respeito aos referidos processos naturais da sociedade, age-se *com eles*, e não mais em oposição a eles. Trata-se do fim do governo enquanto prática incisiva e ostensiva, que passa a dar lugar à gestão das coisas humanas, sub este novo objeto: a população. Neste enredo, a *liberdade* vai além de um direito individual que se opõe às práticas de poder, mas emerge como um elemento indispensável à governamentalidade, condição em que estratégias visam apenas impedir certo número de discrepâncias, enfim, buscam a segurança contra o perigo de abruptos rompimentos dentro da ordem estatal.

Segundo Foucault (2008b), esses mecanismos de poder visam gerenciar a população por meio do conhecimento de suas regularidades, em que a realidade, inclusive biológica, entra no campo da política, sendo objeto da estratégia. Como pontua Revel (2005),

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da "população", isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da "espécie humana", mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições (p.55).

Neste sentido, a biopolítica, enquanto mais uma estratégia governamental, emerge no momento em que a população, enquanto objeto, passa a ser considerada também como um composto de indivíduos de uma espécie, que possui regularidades biológicas a serem conhecidas e manipuladas.

O termo 'biopolítica' designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da

alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas (REVEL, 2005, p.26).

No rol de práticas biopolíticas pode-se relacionar, desde as práticas racistas e eugênicas que emergiram como políticas de Estado no século XIX até meados do século XX, passando pelas políticas higienistas diversas, até chegar as atuais práticas de saúde pública. As políticas educacionais, enquanto instrumento público para a ampliação do desenvolvimento socioeconômico, também podem ser concebidas como práticas de uma governamentalidade biopolítica: educar para a empregabilidade, para a produtividade, para uma melhor gestão da própria vida do cidadão – para a cidadania e a qualidade de vida, para “formarmos uma grande nação”, enfim, educar não seria o ato benevolente que comumente se apresenta em discursos superficiais, mas uma condição sem a qual não há condições para a inserção do Estado junto a concorrência e cooperação com os demais.

3.9 As práticas ou técnicas de si

As incursões finais dos estudos de Foucault dirigiram-se às relações do sujeito consigo mesmo, tomando como palco de análise as relações com o próprio corpo, a sexualidade e as práticas de autoconhecimento. Os ímpetus de *conhecer-se e governar-se*, presentes na cultura ocidental antiga, irão ilustrar tal debate, entretanto, como em toda obra foucaultiana, não trata-se de uma mera narrativa histórica, mas de uma problematização acerca do saber e do poder enquanto forças que operam a constituição de um sujeito a partir dele mesmo. Em algumas palavras, o autor apresenta esta proposta:

O fio diretor que parece mais útil para essa investigação é constituído pelo que se poderia chamar de ‘técnicas de si’, isto é, procedimentos, como existem provavelmente em toda civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de certo número de fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si sobre si. Em suma, trata-se de recolocar o imperativo do ‘conhecer-se a si mesmo’, que nos parece tão característico de nossa civilização, na interrogação mais vasta e que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: O que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como ‘se governar’ exercendo ações em que se é em si mesmo o objetivo dessas ações, o domínio no qual elas se aplicam, o instrumento ao qual elas recorrem e o sujeito que age? (FOUCAULT, 2014a, p. 349).

“Um projeto assim está no cruzamento de dois temas tratados anteriormente: uma história da subjetividade e uma análise das formas de ‘governamentalidade’.” (FOUCAULT, 2014a, p.350). Seria esta, uma nova empreitada sobre a subjetividade, mas não mais pela via das disciplinas e da objetivação do sujeito em campos do saber (como ocorrera, por exemplo, em *Vigiar e punir* e *As palavras e as coisas*); e ao mesmo tempo também seria uma retomada do problema “[...] da governamentalidade: o governo de si por si em sua relação com outrem (como se encontra na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.)” (idem, p.351).

Castro (2009) afirma “[...] que Foucault entende por práticas a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem” (p.338), sendo que o filósofo teria se ocupado de práticas de objetivação do sujeito pelos saberes e pelas instituições modernas, e, o que aqui interessa, pela formação de um sujeito ético, uma atitude (*Ethos*) em relação a si mesmo, construída, também, a partir do outro. Essa atitude seria uma ação voluntária do sujeito, implica em certa liberdade de agir, de optar por uma atitude acerca das próprias ações e da própria existência enquanto fenômeno estético.

Ao analisar a cultura ocidental antiga, Foucault narra as relações sobre si mesmo e os modos como elas são constituídas em torno de valores como a prudência, o belo, o refinamento das experiências de prazer, enredadas nas diversas técnicas de direcionamento do espírito condizentes com os ideais éticos e estéticos da Antiguidade. Entretanto, tal incursão ao antigo não é realizada como uma prescrição de que aquele seria um modelo a ser seguido, como um *Éthos* a ser adotado hoje em um exercício de atemporalidade. Antes, Foucault propõe uma ampliação das possibilidades da experiência, demonstra que outras formas de se fazer sujeito são possíveis, formas também inevitavelmente políticas e atreladas a moral de uma época, mas não necessariamente de assujeitamento irrefletido ao poder instituído. Tais práticas de si não seriam então, mera resistência ao poder, talvez uma outra relação com este.

3.10 A verdade, regimes de verdade e práticas de veridicção⁷

A obra foucaultiana, como um todo, foi atravessada pela problematização do saber e de seus efeitos práticos: o modo como verdades foram arquitetadas em diferentes contextos históricos, e a forma como essas incidiram sobre a vida dos sujeitos a elas atrelados. Foucault

⁷ Debates em torno das práticas de veridicção e sua relação com as Políticas Educacionais foram por nós publicados em Esquinsani e Dametto (2014; 2016).

não tentou ser, em sentido pleno, um epistemólogo ou um historiador do conhecimento, assim como não buscou constituir uma análise do Poder do Estado: ele ativamente escapa dos trilhos de uma epistemologia, ao debruçar-se sobre o *saber*, e não sobre a ciência, diferenciação a ser esclarecida com mais detalhes à frente; bem como evita teorias sobre o Estado, como acima já explicitado, ao problematizar as minúcias dos pequenos poderes e saberes cotidianos, que com sua tênue presença, saturam a experiência de vida compondo o que ele denomina como *modos de subjetivação* (MACHADO, 2007). Desvincular o saber do poder seria a ele impossível, frente a premissa de que “[...] a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2002b, p.133).

Em um de seus cursos finais (*O governo de si e dos outros*, proferido em 1982-3), em poucas palavras, o autor descreve algumas das rupturas que tentou realizar frente as análises tradicionais acerca do saber e do poder, rupturas que garantiram à sua obra pertinência e originalidade:

Substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de verificação, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de ‘experiências’.
(FOUCAULT, 2011, p.7).

Como acima proposto, enfatizando a dimensão da experiência, Foucault põe em suspenso qualquer sentido transcendental à verdade, ao poder, bem como ao sujeito. Dentro dos campos e temáticas abordadas pelo autor, em sua concepção, não há uma verdade efetiva oculta nos fatos, nem múltiplas tentativas históricas de reconhecê-la e trazê-la ao discurso, antes se fabricam verdades, dado que o verdadeiro não tem por função descrever realidades tal quais são, mas antes, cumpre frente à vida real um papel constitutivo. A realidade só existe ao homem por sua tradução discursiva, que é, por sua vez, arbitrária e politicamente construída.

A proposta de análise foucaultiana toma a verdade como objeto, e, embora estejamos habituados, após o advento da Modernidade, a localizá-la nas ciências, não é exatamente esta concepção do autor. Para ele “a ciência, o conhecimento objetivo, é somente um momento possível de todas essas formas pelas quais pode-se manifestar o verdadeiro.” (FOUCAULT, 2009, p.13). Tem-se por este prisma, no pensamento foucaultiano, uma ruptura, tanto em

relação ao método científico como mecanismo exclusivo de veridicção, quanto às concepções tradicionais acerca da representação:

Foucault nega a afirmação tradicional da *verdade* como adequação – isto é, como correspondência entre uma coisa e a ideia que fazemos a seu respeito -, é porque, segundo ele, a coisa conhecida não pode separar-se dos quadros (dos ‘discursos’) por meio dos quais os homens historicamente se representam as coisas; e o conhecimento, por seu turno, informando ‘dados objetivos’, antes constitui seus objetos do que os reflete. (YAZBEK, 2012, p.123, grifos do autor).

Como, de modo simples e esclarecedor, pontua Veyne (2009), “La inmensa mayoría de verdades en las diferentes épocas no son absolutamente verdaderas, aunque eso no las hace existir menos” (p.99), logo, o verdadeiro do qual fala Foucault não é aquilo que se distancia ao extremo do “falso” pelas vias de algum método ou pela adequação da linguagem, mas sim, ao menos esta é a sua concepção nos momentos finais de sua obra, um recurso sobre o qual se alicerça o poder ou se justifica o ato de governar. Afirma o filósofo, que “[...] seria muito difícil encontrar um exemplo de poder que não se exerça sem se acompanhar, de um modo ou de outro, de uma manifestação de verdade” (FOUCAULT, 2009, p.8-9).

[...] lá onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, lá onde se quer mostra que é efetivamente ali que reside o poder, e bem, é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, lá onde não existe manifestação do verdadeiro, então é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder. (FOUCAULT, 2009, p.16).

Essa coabitação do saber, ou do verdadeiro, junto às práticas de poder não se daria de modo instrumental. Essa verdade não seria, tão somente ou necessariamente, o aparato teórico do poder ou o seu manual de ação, “[...] esse verdadeiro, do qual a manifestação acompanha o exercício do poder, ultrapassa largamente os conhecimentos que são úteis para o governo” pontua Foucault (2009, p.9). Tais formas de manifestação da verdade acompanhariam o exercício do poder desde a Antiguidade, condição na qual,

Não se tratava, igualmente, de organizar um conhecimento; não se tratava da organização de um sistema utilitário de conhecimento necessário ou suficiente para exercer o governo, mas tratava-se de um ritual de manifestação da verdade sustentada por um exercício de poder; de um certo número de relações que certamente não podem ser reduzidas ao nível da utilidade pura e simples. (FOUCAULT, 2009, p.10-11).

Sua concepção de governo não se resume aos atos do Estado, quando menciona tal termo, ele abarca os diversos “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2009, p.21). E tais atos de governamentalidade, afirma o autor, não são possíveis por uma condição de ignorância dos governados (como proporião as críticas das práticas de dominação que evidenciam uma necessidade premente de “conscientização” para então haver resistência ao poder), mas, pelo contrário, se governaria pela ostentação de uma verdade:

[...] não é porque os governados ignoram aquilo que se passa ou que alguns entre eles sabem enquanto outros não sabem, mas é o contrário: é porque eles sabem e na medida em que sabem, na medida que a evidencia disso que se passa é efetivamente consciente a todo mundo, é nessa medida que as coisas não se modificam. É precisamente esse o princípio do terror: o terror não é uma arte de governar que se oculta nos seus fins, nos seus motivos e nos seus mecanismos, o terror é precisamente a governamentalidade no seu estado nu, em estado cínico, em estado obscuro. No terror é a verdade e não a mentira que imobiliza: é a verdade que ele deixa, é a verdade que se rende ela mesma, pela sua evidência manifesta por toda parte, que se rende intangível e inevitável. (FOUCAULT, 2009, p.26).

Na concepção do autor, a verdade que perpassa o ato de governar não teria pelas vias da ocultação ou da posse restrita à classe dominante os seus efeitos de poder, antes, o teria pela ampla veiculação, pela demonstração icônica e monumental. Atos políticos, então, necessitariam de uma demonstração do verdadeiro a eles correlata, discursos que atestem a sua pertinência e legitimidade, emitidos por quem, e de um lugar que, possua este direito de enunciação histórica e tradicionalmente construído, direito outrora possuído pelos oráculos, pelos adivinhos, pelos astros, pelo clero e suas escrituras, e hoje pela universidade, pelo cientista, pela mídia ou pelos institutos de pesquisa (FOUCAULT, 2009; 2011). O vínculo entre as coisas a conhecer e o saber sobre elas é um procedimento arbitrário eminentemente político, por vezes, uma relação violenta entre a concretude dos fenômenos e a sua apreensão discursiva, que os torna objetos de um campo do saber.

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento. (FOUCAULT, 2002b, p.23).

É nas relações de força em uma sociedade que a verdade emerge dando-lhe um a apreensão discursiva, assim como é nessas relações políticas que desenham-se as formas específicas de enunciar o verdadeiro e os próprios objetos a conhecer. O autor debruçou-se sobre alguns dos modos de veridicção historicamente presentes do ocidente, e traçou algumas observações sobre os modos contemporâneos, como aponta Castro (2009):

Foucault distingue cinco características historicamente importantes da “economia política” da verdade em nossas sociedades: ela está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação política e econômica; é objeto de difusão e consumo; é produzida e distribuída sob o controle dominante de grandes aparatos políticos e econômicos; é a colocação em jogo do debate político e das lutas sociais. (p. 423).

Nesta descrição, têm-se alguns locais por excelência da enunciação do verdadeiro na sociedade atual – a ciência, o âmbito político instituído, o cenário econômico e seus operadores, bem como alguns de seus efeitos: a construção de agendas políticas, o evidenciar de determinados fatos, situações ou conflitos, enfim, a construção de determinados objetos e os posicionamentos frente a esta realidade. Também, Foucault pontua que há formas específicas de “estar” no verdadeiro em cada época, dado que “[...] não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2002d, p.35). Dado que, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos.” (FOUCAULT, 2002a, p.12).

Frente às proposições acima, vinculando-a a proposta desta tese, é notável a premência contemporânea pela “objetividade” de qualquer pesquisa que pretenda enunciar um discurso verídico sobre a “qualidade da educação”. Tal ordenamento discursivo, que força a captura “objetiva” de um objeto de estudo profundamente complexo, autoriza a amputação de diversas dimensões do fenômeno, diminuindo-o ao estreito escopo do método que o pretende apreender. Mais debates em torno deste tópico, que nos é central, serão realizados nos capítulos a seguir.

3.11 O discurso e sua análise em Foucault

Em seus estudos “arqueológicos” Foucault designou seu trabalho como uma análise do discurso, tomando o discurso como uma série de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação. Todo campo do saber estaria submetido a regras, pontos de convergência ou limites existentes para o discurso, o que compõe aquilo que se denomina “formação discursiva”, que são redes complexas de relações que existem dentro de campos do saber que lhe atribuem uma certa regularidade. Um sistema de formação “[...] prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia.” (FOUCAULT, 2008a p.82). Como aponta Fischer (2001), trata-se de uma espécie de “matriz de sentido” por meio da qual os falantes se reconhecem dada a obviedade e naturalidade com que são percebidas as significações correntes em cada campo de saber.

A produção discursiva é “[...] ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.” (FOUCAULT, 2002d, p. 8-9). Deste modo, aquilo que é pronunciado, não o é por acaso ou aleatoriamente, os discursos são radicalmente amarrados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, bem como das instituições das quais provém. Prática discursiva, para Foucault, não é uma noção que se confunde com a mera expressão de ideias, de pensamentos ou a formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar de um lugar privilegiado, segundo determinadas regras, dado que somente nelas se enunciaria o verdadeiro (FISCHER, 2001).

Desta maneira, se poderia explorar o discurso como um fenômeno diretamente vinculado a um âmbito prático ou institucional e localizado no tempo: o discurso médico moderno, o discurso jurídico do século XX, o discurso pedagógico contemporâneo, etc.. Seguindo tal raciocínio, em poucas palavras, o autor resume os seus objetivos dentro da fase arqueológica de sua obra:

Arqueologia – eu empreguei como jogo de palavras para designar algo que seria a descrição do *arquivo*, e absolutamente não a descoberta de um começo ou a exposição à luz das ossadas do passado.

Por arquivo entendo, primeiramente, a massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas. Em

resumo, toda essa massa verbal que foi fabricada pelos homens, investida em suas técnicas e instituições, e que é tecida com sua existência e história. [...] Meu problema poderia enunciar-se assim: como se faz que em uma dada época se possa dizer isto que jamais tenha sido dito? É [...] a análise das condições históricas que dão conta do que se diz ou do que se rejeita, ou do que se transforma na massa das coisas ditas. (FOUCAULT, 2014b, p.52).

Avançando para a fase genealógica, houve, cada vez mais, uma ampliação da análise para além das coisas objetivamente ditas, para além da análise do que Foucault chamou de *arquivo*, abarcando também as práticas, as regulamentações, a arquitetura, os procedimentos que dão corpo ao discurso (CASTRO, 2009).

Nesta ampliação de escopo, houve o abandono da *episteme* como elemento explicativo primordial. *Episteme* é uma noção presente em obras como *As palavras e as coisas*, e *A arqueologia do saber*, que consiste em “[...] um conjunto de relações que liga tipos de discursos e que corresponde a uma dada época histórica” (REVEL, 2005, p.41), podendo-se, com base nessa noção, pensar em *episteme clássica*, *episteme moderna*, etc., como feixes de relações que dariam coerência e possibilidade aos discursos nessas épocas proferidos. Tal noção deu espaço à noção de *dispositivo*, tido como um conjunto heterogêneo de discursos e práticas capazes de inscrever um objeto do real (VEYNE, 2009). Como prática, em Foucault, se concebe,

[...] as regulações das formas de ação e costumes, consolidadas em instituições, corporificadas amiúde na arquitetura e condensadas em ritos. No conceito de ‘prática’, Foucault refere-se ao momento da influência violenta e assimétrica sobre a liberdade de movimento de outros participantes da interação. As sentenças judiciais, as medidas policiais, as instruções pedagógicas, os internamentos, os modos de disciplina, os controles, as formas de educação corporal e intelectual constituem exemplos da intervenção de forças socializadoras e organizadoras no substrato natural das próprias criaturas. (HABERMAS, 2000, p.340).

Contempla-se então, aquilo que é dito, mas também aquilo que é feito e os recursos pelos quais se faz. Por exemplo, existiria um *dispositivo de sexualidade*, que faz emergir uma forma específica de sexualidade, mas que não se limitaria ao discurso sobre o sexual, mas também os controles médicos, políticos e morais sobre a sexualidade, as práticas de cuidado, os exames, as interdições, as prescrições, etc. Sobre a relação entre discurso e dispositivo, esclarece Veyne (2009):

Este ‘dispositivo’ consiste, por lo tanto, em leyes, actos, palabras o prácticas que constituyen una formación histórica, sea ésta la ciencia, el hospital, el amor sexual o lo ejército. El discurso es en si inmanente al dispositivo que se molda a partir de él

(nunca hacemos el amor o la guerra sino conforme lo que dicta nuestro tiempo, salvo si uno es inventivo) y que lo encarna en la sociedad. El discurso constituye la singularidad, la extrañeza de la época, el color local del dispositivo. (p.39).

Em síntese, o dispositivo de saber-poder poderia ser apresentado como a somatória de um *regime de verdade* e uma *série de práticas*. Regime de verdade pode ser tomado como as regras segundo as quais é possível referir-se a um objeto, sendo o discurso aí produzido dotado do *status* de verdade:

[...] a ojos de los contemporaneos, sólo se considerará que están diciendo verdad, solamente serán recibidos ‘dentro del juego de lo verdadero y de lo falso’ quienes hablen conforme al discurso del momento; mientras que, por otro lado, las prácticas discursivas serán utilizadas como algo obvio. (VEYNE, 2009, p.104).

Já o âmbito das *práticas*, pode ser tomado como os modos pelos quais são veiculados e postos em ação os enunciados do saber: o campo no qual o verdadeiro impõe seus efeitos (VEYNE, 2009; REVEL, 2005).

Tomando as considerações acima, nota-se que Foucault trabalha com jogos de verdade, e não de linguagem, e é por este prisma que se institui sua forma de analisar discursos. Deste modo, teremos no autor um olhar privilegiado, também, sobre o âmbito não discursivo que se relaciona a construção do saber. As análises foucaultianas sobre a loucura e sobre as penalidades expressam enfaticamente tal imbricação entre a construção do saber, e aquilo que se faz nas instituições e na atuação dos sujeitos que operam determinadas funções na sociedade (VEYNE, 2009; MACHADO, 2007). Analisar discursos com os quais se “enuncia o verdadeiro”, nesses termos, não seria debruçar-se somente sobre o que é dito ou escrito, muito menos vasculhar o implícito nesses atos languageiros. Antes, caberia abarcar aquilo que é feito, a materialidade do saber enquanto prática: os discursos cartografam o que as pessoas fazem e pensam realmente, por vezes sem saber que o fazem e que assim pensam. Não haveria causa e efeito entre o discurso e a realidade, elas se tramam (VEYNE, 2009).

Discursos também não seriam outro nome dado a “ideologia dominante”, noção em voga na época de Foucault e ainda hoje frequentemente operada. Como propõe Veyne (2009), não há verticalidade nem imposição do discurso, ele não é um recurso de quem domina, ele compõe uma experiência compartilhada por todos:

Los discursos son las gafas a través de las cuales, en cada época, los hombres han percibido las cosas, han pensado e han actuado; los discursos se imponen a los

dominantes tanto como a los dominados; no son mentiras inventadas por aquéllos para engañar a éstos y justificar su dominación. (p.37).

O discurso em Foucault vai além dos simples atos de fala, da articulação entre signos que descreve as coisas, pelo contrário, eles participam ativamente da forma como as coisas das quais se fala são constituídas e percebidas. Os discursos, portanto, são mais que um recurso de representação, antes, são práticas que emergem em relações de poder e saber, no bojo de instituições ou agrupamentos destas, bem como no entrecruzamento de outros discursos já concebidos, que dão a possibilidade de apreensão dos fenômenos, em outros termos, possibilitam a existência das coisas (VEIGA-NETO, 2005).

Em sua obra *A arqueologia do Saber* (1969), Foucault afirma que seu intento é

[...] mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; [...] não mais tratar os discursos como conjunto de representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 2008a, p.54-5).

O discurso é o campo em que se constitui o verdadeiro e não somente sua expressão narrativa. Também, o discurso não diz respeito aos acontecimentos ou as coisas, tal e qual são, mas sim ao que desses fenômenos se pronuncia, seguindo a regras específicas de enunciação situadas em determinada cultura e momento histórico. Como pontua Veyne (2009), “la inmensa mayoría de verdades en las diferentes épocas no son absolutamente verdaderas, aunque eso no las hace existir menos” (p.99), o verdadeiro, neste ponto de vista, não seria determinado pela fidelidade com a concretude das coisas, mas pelos modos de dizer e pelos seus efeitos.

Discursos de verdade surgem em determinada condição e recorte de tempo, de modo que não possuem o mesmo efeito para além do momento em que surgem, “[...]os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência como às funções por eles exercidas no interior de práticas não discursivas.” (FISCHER, 2001, p.215). A análise do discurso em Foucault teria como foco o caráter estratégico e polêmico dos discursos em sua aparição historicamente situada, distanciando-se da análise das regras linguísticas de sua enunciação (FOUCAULT, 2002d). De tal modo, a análise implicaria em explorar o discurso como uma prática, e não como um texto (MACHADO, 2007).

Analisar discursos, nesta perspectiva polêmica, implicaria em definir “quem fala”, por meio de que rede de instituições, que conjunto de discursos e saberes, de que espaço institucional, o sujeito falante recebe o direito a enunciar a verdade (FOUCAULT, 2008a), isso não significa necessariamente uma autoria identificável, enquanto pessoa física, dado que, no âmbito da Modernidade, cada vez mais as instituições se valem de autoridade enunciativa. Este questionamento inevitável a análise foucaultiana do discurso ainda se amplia:

A pergunta ‘quem fala?’ desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o ‘lugar de onde fala’, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva ‘posição de sujeito’ suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. (FISCHER, 2001, p.208).

O ordenamento institucional do discurso implica na exclusão e inclusão de sujeitos à ordem discursiva, dando-lhes ou não o direito à enunciação, e ditando as regras as quais deverão ser seguidas pelos falantes. Aquele que enuncia o saber não o faz de fora das malhas do poder, deter o direito à enunciação é também estar inscrito dentro de certos regimes de verdade. Analisar discursos, sob esta óptica, é, também, explorar as formas de sujeição operadas pelas instituições e saberes, sujeição que, como acima apontado, não se limita aos “dominados”, mas a todos aqueles que se envolvem ou são envolvidos no discurso, tanto os “falantes” quanto os “falados”. (FOUCAULT, 2002d; VEYNE, 2009).

Com relação ao objeto desta análise do discurso, cabe pontuar, efetivamente que modalidades de discursos são por ela considerados. Nesta empreitada, não se trata da busca daquilo que implicitamente foi dito, dos não-ditos, dos sentidos profundos. Antes, do efetivamente enunciado, o que, como pontua Veyne (2009), dá a Foucault um ar positivista, não por aliar-se ao positivismo como movimento filosófico ou sociológico, mas por ater-se a positividade dos enunciados. Como assinala Fischer (2001),

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas, práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. [Cabe ater-se] simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (p.198).

Este estudo buscará debruçar-se sobre os discursos explícitos da qualidade na Educação desenvolvidos em torno das avaliações em larga escala, operando as noções atribuídas aos dois momentos da obra de Foucault, arqueológica e genealógica, ou os modos de sua síntese final, *arqui-genealógica*. Partindo da premissa de que “en cuanto se explicita un discurso, su arbitrariedad y su límites quedan al descubierto” (VEYNE, 2009, p. 47), buscar-se-á explicitar a fabricação de *uma* qualidade educacional, através da descrição dos dispositivos que a compõe.

Nesta tese, portanto, analisar discursos será desnaturalizar o objeto “qualidade educacional”, destituindo-o de qualquer existência anterior aos enunciados que o apresentam (propósito do primeiro capítulo); situar o discurso contemporâneo sobre a qualidade no enquadre discursivo de nossa época, mostrando a rede que sustenta sua possibilidade de existência, dando-lhe coerência e efeitos de verdade (propósito do próximo capítulo); e explicitar a dimensão de confronto que existe entre locais de fala distintos e, ambos, dotados do poder da enunciação: a academia e os institutos de pesquisa educacional, e os modos como, neste âmbito polêmico, *busca-se construir o objeto qualidade educacional*, proposta do capítulo final, ou desta tese como um todo.

3.12 Amarrando Foucault a proposta desta tese

Como encerramento deste capítulo, cabe reforçar as relações possíveis entre as proposições teóricas e metodológicas foucaultianas e o objeto e intento desta tese, em outros termos, pontuar por que é possível e viável problematizar a avaliação educacional em larga escala e os discursos acerca da qualidade educacional dela provenientes através da ferramentaria disponibilizada pelo autor, que foi acima brevemente apresentada.

Primeiramente cabe afirmar que “avaliar” é um procedimento comum às instituições modernas submetidas à lógica disciplinar, esta tida como “[...] uma forma de certo modo terminal, capilar, do poder, uma última intermediação, certa modalidade pela qual o poder político, os poderes em geral vêm, no último nível, tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta seus gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras [...]” (FOUCAULT, 2006a, p.50), sendo nela o exame um componente imprescindível para a gestão das pessoas que ali se

encontram. A avaliação individualiza – toma cada um como objeto de um saber e alvo do poder. A avaliação (ou o exame, o teste), é um recurso indispensável ao poder disciplinar, que insere práticas na vida dos sujeitos: rotinas, exercícios, controle do tempo, hierarquias de saberes e habilidades, e cobra desses, os resultados de tais investimentos, atestados mediante avaliações (FOUCAULT, 2006a).

O *exame* – em outros termos, a *avaliação* – é parte fundamental deste esquema político, pois determina os espaços e os procedimentos nos quais o indivíduo será envolvido, de acordo com seu estado atual constatado. Avalia-se, junto a uma instituição disciplinar como a escola, para extrair do sujeito um conhecimento íntimo, um “diagnóstico”; para traduzir suas qualidades em um número facilmente interpretável, ou seja, para “mensurar”; também para dimensionar os efeitos da ação já exercida sobre o sujeito no processo disciplinar em andamento; e para estipular até onde o sujeito pode chegar, o que é válido investir nele, estabelecendo sobre ele um “prognóstico” (FOUCAULT, 2006a).

Deste modo, a avaliação arranja uma verdade sobre o sujeito, trata-se de uma técnica de construção e afirmação de discursos de verdade. Uma verdade que tem efeitos de subjetivação, imprime características, estabelece locais, limites e possibilidades sobre o sujeito, grupo ou instituição avaliada. Verdade esta, instituída frente a respostas a perguntas politicamente estabelecidas, uma verdade arquitetada de acordo com discursos já aceitos, no caso, discursos familiares ao âmbito político e educacional.

No entanto, tomando o referencial foucaultiano como parâmetro, nota-se que a avaliação em larga escala não comporta elementos somente disciplinares: suas ferramentas e formas são disciplinares, correlatas a todas as outras avaliações escolares, mas o tratamento de suas constatações remete a outras práticas de gestão do poder, características das práticas governamentais amplas, desenvolvidas no contexto do liberalismo e do neoliberalismo que tomam a população em sua existência cotidiana regular como alvo: governamentalidade e seu viés *biopolítico*, que visa gerenciar a sociedade de acordo com regularidades amplas – taxas de natalidade, mortalidade, expectativa de vida, desenvolvimento socioeconômico, e, como esta análise propõe, desenvolvimento educacional.

As análises biopolíticas geram campos de saber e intervenção e se estabelecem dentro de uma lógica economicista, recebendo tratamento estatístico. Dados assim gerados, podem fundamentar políticas públicas e medidas governamentais nas mais diversas áreas, cujo objetivo último é aumentar o poder do Estado, não em termos de expansão, mas de eficiência (FOUCAULT, 2008b). Cabe pontuar que, não raras vezes, discursos amplamente veiculados colocam a educação como um “gargalo” para o desenvolvimento brasileiro, de modo que, a

adequada gestão desta variável seria, nesta perspectiva, uma questão premente para o desenvolvimento nacional.

Em uma leitura prévia, pode-se perceber que as avaliações educacionais em larga escala agrupam características de procedimentos disciplinares e biopolíticos, partindo da análise do indivíduo enquanto átomo da análise, indo até números representativos de toda uma população. Características disciplinares, ao abordar a cada sujeito individualmente, extraindo-lhe uma informação por meio do exame, técnica bastante familiar as escolas modernas, bem como gerando a possibilidade de um controle panóptico sobre toda uma rede de ensino. E características biopolíticas, ao tratar estatisticamente a totalidade desses dados, gerando um campo de saber que viabiliza a projeção de metas e intervenções amplas que se vinculam a projetos estatais maiores.

De qualquer modo, a disciplina e a biopolítica são duas técnicas de gestão do poder características das sociedades modernas, e participantes da constituição do sujeito na realidade ocidental dos últimos séculos. Por esses meios, indivíduos e populações, respectivamente, se constituem enquanto objetos do discurso, sendo a forma como tais dimensões passam a existir para a ciência e para a política, para o saber e para o poder, construindo objetos e realidades, bem como moldando as subjetividades aí envolvidas.

Ao nos perguntarmos qual é o “objeto” de uma avaliação em larga escala, teremos possivelmente o “ensino” ou “a educação” enquanto respostas óbvias diante de tal questão, todavia, estes objetos não são passíveis de avaliação, senão indiretamente, em conjunto com diversos outros objetos e variáveis. Em última análise, o que se avalia são indivíduos, grupos e populações envolvidas no processo educacional pesquisado, e sua análise sempre trabalha com comparações entre os sujeitos avaliados, e um sujeito anônimo, o “sujeito médio” ou “ideal”, ou um desempenho grupal médio ou ideal.

Já em termos subjetivos, relativos aos efeitos constitutivos do sujeito, nota-se que a experiência de avaliação acarreta efeitos de qualificação ou desqualificação, que determinam o posicionamento de indivíduos e grupos dentro das instituições e da sociedade em geral, de modo que a avaliação comporta uma importante função política, de acesso e restrição, ou seja, determinação e distribuição de lugares, poderes e acesso aos saberes nas sociedades modernas, esta última função, compartilhada com os sistemas educacionais como um todo (FOUCAULT, 2002d). Também, a avaliação e os discursos dela oriundos, tem o poder de “engajar” sujeitos em sua causa, de fazer com que, de modo “consciente e autodirigido” o sujeito (seja ele aluno, professor, gestor educacional ou pai de educando) se empenhe por dar conta dos parâmetros propostos arbitrariamente sobre seu processo educacional.

Por este ângulo, nota-se que seus resultados, as “verdades” produzidas por tais processos, repercutem em diversas esferas atingindo também a origem das informações, *os sujeitos avaliados*. Não se trata somente de instituir discursivamente um objeto no real, a “qualidade educacional”, fenômeno que não pode existir senão como reflexo de práticas e discursos, mas também gerar novas realidades a partir desse objeto: novas práticas educacionais cotidianas, novos objetivos educacionais, outro *Ethos* educacional que já se mostra, em alguma medida, instituído. “Desmontar” a noção de qualidade educacional nascida deste contexto se faz necessário, para que um “indicador” não se torne a única verdade a nortear o ato de educar.

IV O QUADRO DISCURSIVO CONTEMPORÂNEO

Discursos não habitam espaços alheios ao social, não haveria uma existência a-histórica do fenômeno discursivo, nem este emergiria isoladamente, como um fato desprovido de conexões. Como pontua Fischer (2001), sempre há relações de interdiscursividade nas práticas discursivas, bem como a imbricação entre discursos e práticas na construção do saber acerca das coisas e nas ações políticas a elas dirigidas (ver a noção de *dispositivo* acima debatida). Enunciados instituem campos de batalha, no qual forças são taticamente ordenadas na luta pela imposição do sentido e das ações a ele atreladas.

Partindo dessa premissa foucaultiana, que pressupõe relações historicamente situadas entre campos discursivos e enunciados diversos, cabe esmiuçar as afinidades existentes entre o discurso da qualidade educacional ancorado nas avaliações em larga escala, e outros discursos a ele contemporâneos, dado que, possivelmente, seja nessa coexistência que o *objeto qualidade educacional*, positivado através das avaliações, emerge enquanto objeto discursivamente possível e politicamente pertinente.

Neste capítulo, pretende-se retomar algumas noções ou conceitos que se relacionam, temporal ou dinamicamente, à noção de qualidade educacional em voga na atualidade. Dentro dessas noções, salientam-se alguns tópicos aos quais se dará maior atenção neste capítulo, e que foram mencionados por diversos pesquisadores como elementos que embasam a atual onipresença das avaliações educacionais externas, a saber, os seguintes fenômenos: o gerencialismo ou *lógica de mercado* aplicada à educação, a *performatividade*, a *cultura avaliativa*, a *accountability* e a *responsabilização*. Com tal apreciação, pretende-se discorrer sobre a participação desses fenômenos e sua relação com a concepção de qualidade alicerçada em avaliações em larga escala na construção do *ethos* educacional contemporâneo.

4.1 A reestruturação do Estado e seus reflexos sobre a Educação

Como propõe Shiroma (2009), haveria desde a década de 1990, período de reestruturação do Estado provocada pelas crises do capitalismo vividas nas décadas de 1970 e 1980 e pela opção neoliberal então adotada como perspectiva político-econômica em diversos países, uma presença incisiva de discursos oriundos de órgãos financeiros internacionais sobre

os modos de gerir a educação. Tais “recomendações” atingiriam a carreira docente, a formação de professores, e, por vias indiretas, a própria prática pedagógica. A referida década, marcaria a derrocada dos modelos educacionais amparados pelo modelo de Estado de Bem-estar Social, lançando-a em modalidades de gestão que não a resguardavam de ajustes, desconsiderando suas especificidades,

[...] a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas formas de organização e gestão do Estado e, conseqüentemente, no âmbito das políticas educacionais. A maioria dos países realizou reformas do Estado em função dos novos cenários econômicos, políticas e culturais que se desenhavam com os processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Tais reformas repercutiram efetivamente no campo das políticas educacionais e, desse modo, os anos de 1990 foram marcados por grandes mudanças nas políticas nacionais para a educação e, em consonância a essas mudanças, por forte agenda internacional balizada por conferências mundiais, acordos, compromissos multilaterais, dentre outros. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.15).

“Fazer mais com menos” se tornou uma diretriz óbvia frente ao setor educacional, que historicamente demanda grandes investimentos financeiros, bem como se evidenciou a necessidade de explicitar publicamente os resultados de tal empreendimento, através de sistemas de controle que tinham, como uma opção, as avaliações em larga escala, pensadas como uma prática voltada a alunos e possivelmente também aos professores. No Brasil, um projeto de avaliação docente desta ordem foi apresentado em 2003 pelo ministro da Educação Cristóvam Buarque, mas foi engavetado antes de tornar-se uma política nacional devido a resistências diversas, vinda de sindicatos, associações de professores e universidades, restando então, a versão discente deste mecanismo, mas que não deixa de explicitar o fazer dos professores e implicar sobre suas experiências docentes (SHIROMA, 2009). Como propõe Afonso (2001) “[...] a chamada reforma do Estado tem hoje uma amplitude muito maior do que aquela que pode estar subentendida quando se fala em simples modernização da administração” (p.24), ela implica na transição de um Estado provedor, para um Estado cujas incumbências centram-se no controle e avaliação dos serviços de caráter público.

As avaliações externas em larga escala ocupam lugar de destaque na composição de uma Educação voltada aos resultados, incitada por órgãos internacionais e alardeada pela mídia de massa. Como aponta Ball (2005), daí decorre a instituição de uma cultura performática a partir da “(...) construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (p.544). Este fenômeno estaria intimamente vinculado à

transposição de parâmetros administrativos da esfera privada, aos órgãos públicos como as escolas, fenômeno denominado *gerencialismo*, observado mundialmente e atribuído ao ideário neoliberal.

A perspectiva gerencialista, compreendida como uma nova racionalidade de gestão pública, implicou em mudanças importantes, tanto na estrutura da gestão estatal, quanto nas concepções acerca do papel do Estado junto à sociedade. As crises econômicas das décadas finais do século XX marcaram a dissolução do consenso social que sustentou as propostas do Estado de Bem-estar Social, modelo que se mostrou eficaz nos países capitalistas após a Segunda Guerra Mundial. A partir da década de 1970, emergiram potentes críticas à ampla participação do Estado na economia e ao grande provimento de bens e serviços que então possuía, assim como aos custos que isso implicava. O modelo de burocracia weberiana, que buscava garantir a impessoalidade dos atos do Estado, também passou a ser visto como ineficiente, dado que estaria sufocando o dinamismo e a eficiência que o cenário econômico globalizado exigia, além de ser acusada de clientelismo e de priorizar os interesses próprios ao funcionalismo público e a classe política. Nota-se então, que o ingresso do modelo privado na coisa pública se deu sob pressões econômicas (decorrente das crises vividas a partir da década de 1970, e pela ampliação dos custos de um Estado burocratizado e que abarcava, supostamente, demasiadas funções econômicas e sociais); quanto em decorrência da pressão teórica e ideológica que evidenciou as mazelas do modelo anterior, bem como apresentou o modelo privado como a via possível para o enfrentamento da nova realidade (ABRUCIO, 1997).

Em poucas palavras, Ramos (2016) resume esta perspectiva de gestão:

Sob a genérica denominação “Nova Gestão Pública”, o modelo gerencialista de gestão objetiva agregar princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (racionalização de tarefas; separação entre os níveis estratégico e operacional de decisão e ação; gestão por objetivos/resultados; remuneração por desempenho, etc.) à gestão pública. (p.547).

Entretanto, como aponta Abrucio (1997), o gerencialismo não se mostra como um modelo estático ou como um novo paradigma que suplanta o anterior, pelo contrário, trata-se de uma perspectiva em aberto, que interage com as críticas a ela propostas, gerando novos arranjos, técnicas e conceitos. As avaliações educacionais em larga escala que este estudo problematiza, bem como a *accountability*, que a diante será abordada, são parte da

ferramentaria contemporânea desse modo de gerir o setor público, que remetem a formas não burocráticas de controle social sobre a ação do Estado.

Como desdobramento prático (e potencialmente pernicioso) dessa racionalidade na gestão pública, tem-se “[...] o enxugamento da atuação do Estado notadamente no campo social, tendo como características básicas desse processo a criação de políticas, que caminham no sentido da descentralização [...] de suas atribuições, para a sociedade em geral ou para setores específicos dela” (RAMOS, 2016, p.548). Além disso, a gestão das relações de trabalho no setor público acabam por ganhar entonações da experiência da esfera produtiva.

Sobre este último tópico, Ball (2005) propõe que o modelo gerencialista aplicado às instituições acaba por “incutir performatividade na alma do trabalhador” (p.545), produzindo efeitos subjetivos consideráveis, como a construção de novos parâmetros de auto avaliação, mudanças de objetivos e construção de novas práticas. Nota-se nesse fenômeno, que não se trata propriamente de uma imposição ao campo educacional, mas da cooptação de desejos a ele legítimos, por uma lógica alheia à Educação e, até então, ao Setor Público, o que acaba por repercutir sobre as formas de vivenciar a experiência educacional. Refletindo sobre os desdobramentos de tal fenômeno na docência, Shiroma (2009) pontua que,

A categoria docente vive tempos de tensões e encruzilhadas à medida que assiste a suas demandas históricas serem incorporadas por projetos de educação inspirados em outras referências, visando a objetivos distintos e produzindo efeitos deletérios à educação e aos professores.

[...]

Nesse complexo processo de ressignificações, o familiar nos causa estranheza, quando vemos demandas da categoria ou demandas populares serem utilizadas para arrebatar consensos e adesões aos projetos internacionais para a educação. Cumpre observar que se trata de uma incorporação das bandeiras do movimento docente, mas subordinada a outra lógica, na qual fins viraram meios de se chegar a resultados, sobre os quais não há acordo. (SHIROMA, 2009, p. 384-5).

As últimas décadas vêm demonstrando que o discurso gerencialista não é uma opção partidária, algo que remeta a um grupo delimitado de políticos, gestores ou intelectuais. Suas premissas e práticas avançam, tanto nas mãos de ‘neoliberais’, quanto pelos esforços de quem se proclama opositor deste modelo, sendo que resistências efetivas existem, mas emergem em movimentos isolados, e não como mobilizações políticas amplas. Do mesmo modo, alguns de seus aparatos, como as avaliações em larga escala, também se replicam sem grandes resistências em diversos contextos político-econômicos.

Nas últimas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas democráticos ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um estatuto relativamente

indiferente às concepções político-ideológicas que lhe subjazem e foram, também, alcançando uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais...) em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade. (AFONSO, 2007, p.17).

Como uma *verdade*, no sentido debatido no segundo capítulo deste trabalho, o gerencialismo e seus recursos de gestão, avançam com nítida naturalidade e unanimidade, vencendo as frágeis oposições que a ele se levantam. O mercado, com suas práticas, se consolida, por excelência, como o “local de veridicção”(FOUCAULT, 2008c) da contemporaneidade.

Foucault (2008c) propõe que o mercado, dentro do ideário liberal, proposto a partir do Século XVIII, institui-se como um local de veridicção, princípio revisitado e intensificado pelo neoliberalismo. Em uma concepção inicial, o mercado, quando submetido à mínima intervenção do Estado, deixaria agir a “natureza” do funcionamento econômico, fazendo emergir o preço “verdadeiro” daquilo que é objeto de troca, “[...] o mercado deve ser revelador de algo que é como uma verdade” (Idem, p.44). As respostas do mercado irão, a partir daí, atestar a veracidade, definir o correto e o incorreto das práticas governamentais. A economia política não somente propôs teorias, mas também “[...] indicou onde o governo deveria buscar o princípio de verdade de sua própria prática governamental” (Ibidem, p.45), a saber, no mercado.

Esta hegemonia do modelo de mercado excede os limites das formas de gerir o trabalho e as instituições educacionais, inscrevem-se efetivamente como uma cultura, que inclui crenças, discursos, práticas e objetos fetichizados. Abaixo, discorre-se mais extensamente sobre a cultura performática e sobre o modo como os índices numéricos convertem-se no eixo central deste processo.

4.2 A performatividade e o ranqueamento: novos motivos para ensinar...⁸

Performance é um conceito que porta vários significados, contemplando áreas e ideias distintas. Dentre as concepções que se vinculam ao termo performance, podemos relacionar a sua inscrição no campo da *arte*, que contempla uma potente e inquietante forma de expressão artística híbrida, que se posiciona nas fronteiras entre o teatro, a dança, o ritual, as artes

⁸ Esta questão foi problematizada por nós em Dametto e Esquinsani (2015).

visuais, a experiência e a intervenção, em um processo criativo que, por vezes, convida o espectador a participar de seu enquadre. Neste contexto, o artista ganha o atributo de *performer*, sujeito que faz de si mesmo elemento de sua expressão artística. O termo também se situa dentro do pensamento antropológico e sociológico, ao descrever a *dimensão dos atos* nas interações sociais, o “como fazem”, e não somente os motivos pelos quais o fazem, análise que pode debruçar-se sobre os corpos e sobre a linguagem, tomando esta última, como um fenômeno de realização, e não apenas de representação. Por fim, pode-se conceber a performance como um *meio de regulação*, uma forma de apresentação de desempenhos que fomenta a performatividade, que seria um modo um tanto parcial de desenvolver um juízo de valor acerca das práticas e das instituições submetidas a avaliações padronizadas (ICLE, 2010).

É dentro do último sentido mencionado que se situa a presente análise: a performance e a performatividade como um conjunto de fenômenos relacionados ao posicionamento de cada elemento em um entorno social, vinculados ao que se faz visível e comparável de uma experiência ou realidade e ao que disso se traduz em discurso. *Grosso modo*, a performatividade se configura como um fenômeno da ordem do *poder*, na qual o desempenho de indivíduos e instituições é posto à luz através de técnicas específicas que os enredam política e discursivamente, incitando movimentos de adesão ou resistência nos sujeitos envolvidos.

Tal leitura acerca da performatividade foi proposta primeiramente por Lyotard, momento no qual o autor, nos fins da década de 1970, propõe que os critérios de legitimação do conhecimento e da ação nas sociedades pós-industriais passaram a ser pautados pela relação entre a entrada e a saída em um sistema, o melhor desempenho/produzibilidade entre o *input* e *output*, aquilo que alimenta o sistema e aquilo que o sistema devolve em termos de resultados (LYOTARD, 2000; BALL, 2010). A performance assim compreendida,

[...] implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p.38).

A mensuração acerca do desempenho enquanto crivo de legitimação de uma prática se vê formalizada nas avaliações e inspeções padronizadas voltadas à educação em massa. Criar

indicadores, métodos de avaliação, relatórios periódicos, bem como “melhorar” os índices de qualidade a cada nova coleta de informações, têm sido empreendimentos para os quais governos estão dedicando especial atenção e volumosos investimentos financeiros. À semelhança da empresa privada, o setor público passou a buscar visibilidade e legitimidade através do *marketing*, sendo este fundamentado em índices de eficácia e eficiência, bem como por meio de demonstrativos numéricos de progresso e crescimento. Nesses termos,

[...] a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção. (BALL, 2004, p. 1117-8).

Um dos desdobramentos mais gritantes da performatividade é o ranqueamento de instituições que não necessariamente estabelecem competição. A emergência de *rankings* pode ser tomada como um dos fenômenos que mais mobilizaram o campo educacional nos últimos anos. Tal questão, cujas dimensões são mundiais, configura uma tendência em diversos setores antes não submetidos a esse tipo de tratamento e análise: para além da Educação, também a Ciência, a Saúde, a Segurança Pública, dentre outros recortes da experiência social, são objeto de ranqueamentos, que além de fomentarem uma inoportuna competição, propõem juízos de valor sobre as condições, populações ou instituições avaliadas.

O termo *ranking* é comumente utilizado para descrever uma relação de posicionamento de um elemento frente aos demais, baseado em escores ou dados estatísticos. Trata-se de uma ferramenta de comparação amplamente utilizada, por exemplo, nos esportes e nos negócios, contextos em que a finalidade é, evidentemente, a competição. O ranqueamento expõe de modo acentuado os maiores e os menores, bem como os melhores e os piores, os “modelos” e os “párias”.

Para além de sua forma pretensamente objetiva, é notável o poder de atração causado por tais recursos em uma dimensão propriamente subjetiva: a curiosidade que provocam e o poder de posicionamento que comportam, permitindo julgamentos rápidos e “fundamentados” sobre os mais diversos assuntos. Tal fundamentação viria, necessariamente, da suposta

credibilidade do método utilizado e das agências avaliadoras, condições que imputariam aos dados obtidos o *status* de verdade.

Para a compreensão dessas dimensões no ranqueamento educacional, pode-se recorrer a análise realizada por Andrade (2011) acerca dos fundamentos teórico-metodológicos utilizados na construção dos *rankings* educacionais:

A educação pode ser entendida como um serviço que transforma insumos em produtos. Ela pode ser representada por uma função de produção, que mostra a relação existente entre esses insumos e produtos e, adicionalmente, corresponde também ao máximo de produção que pode ser alcançado dado os insumos utilizados.

[...]

Uma versão alternativa deste modelo é comumente utilizada. Ao invés de usar o valor do produto num determinado ponto no tempo, o foco da análise é no valor adicionado. Ou seja, quanto que ocorreu de ganho no produto de um período para outro. (p. 326-7).

A escola, como acima exposto, é tomada como um lugar que produz ou que agrega valor, através da quantidade e qualidade de insumos aplicados, e na excelência dos processos desenvolvidos em seu interior. Tal afirmação explicita a raiz epistemológica do ranqueamento educacional: são práticas amparadas em um saber derivado do campo econômico/produtivo, e é neste mesmo campo que ele busca ser compreendido e gerar seus efeitos.

Andrade (2011) aponta alguns dos problemas metodológicos do ranqueamento, sendo o mais considerável o fato de que ele se sustenta em alguns pressupostos contestáveis. Como por exemplo, que a quantidade de insumos investidos do processo necessariamente aumenta a qualidade, o que pode não se confirmar na prática ou mesmo ser refutado por outro viés de avaliação. Bem como, constroem-se *rankings* através de coleta de dados subjetivos, os pareceres dos *experts* e do público amplo envolvido na instituição, o que revela um apanhado de pontos de vista que não necessariamente refletem qualidade – antes, são uma pesquisa de imagem e de opinião (caso bastante comum em ranqueamentos de instituições de ensino superior).⁹

Embora o *ranking* educacional comporte estas fragilidades, ou seja, admitam uma base metodológica suspeita ou francamente contestável, bem como sejam uma prática que advém de um campo epistemológico alheio ao educacional, é inegável que eles vêm causando “efeitos de verdade”, conduzindo as ações dos sujeitos envolvidos. Andrade (2011) salienta

⁹ Um exemplo nacional desse modo de valoração e ranqueamento é o “Guia do estudante” realizado pela Editora Abril, que consiste em “uma pesquisa de opinião feita, basicamente, com professores e coordenadores de curso. Eles emitem conceitos que permitem classificar os cursos em bons (três estrelas), muito bons (quatro estrelas) e excelentes (cinco estrelas).” (Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/entenda-como-e-feita-a-avaliacao-de-cursos-do-guia-do-estudante/>).

que tais *rankings*, elaborados pelos governos, mas incluindo também aqueles organizados pelo setor privado (como por exemplo, o Guia do Estudante, da Editora Abril) geram consequências nas escolhas da futura “clientela” da instituição de ensino, bem como nos “consumidores finais” dos “produtos” da escola: o mercado de trabalho que emprega a mão-de-obra formada nas instituições avaliadas.

Reafirmando a função do ranqueamento, tem-se que:

O objetivo é fornecer informações sobre a qualidade das instituições para os diferentes *stakeholders*. Elas podem auxiliar pais/estudantes na escolha de onde estudar, empregadores na contratação de novos funcionários, governos nos seus programas voltados para a melhoria da qualidade da educação e o próprio MEC no seu trabalho de regulação do setor educacional. (ANDRADE, 2011, p.324).

Também cabe pontuar que a ojeriza contemporânea aos grandes textos e às explicações detalhadas, observada no grande público, bem como a gestão governamental baseada em dados estatísticos e indicadores numéricos, fazem do *ranking* um instrumento poderoso na construção de uma leitura da realidade e de um posicionamento político frente a ela. Os números, quando retirados de seu contexto de origem e ignorando os meios pelos quais foram obtidos, revestem-se de uma perigosa naturalidade. Como *verdades*, eles “aderem” à instituição as pessoas que a ela se vinculam. Neste processo, o número acaba retroalimentando a virtude ou a fraqueza da instituição avaliada, cooptando ou repelindo pessoas, direcionando ou desviando investimentos, reforçando ou denegrindo o apreço social da instituição avaliada, enfim, tendo um efeito econômico, político e moral considerável (RAVICH, 2011).

Como aponta Bauman (2008), grande parte dos esforços empreendidos por sujeitos e instituições na atualidade derivam de uma premente necessidade de “tornar-se consumível”, o que pode ser traduzido em outros termos, como ter prestígio, ter empregabilidade, ter um bom currículo, ter boas referências, enfim, tornar-se desejável ao olhar do outro dentro de um contexto povoado por relações “dinâmicas”, entenda-se: por vínculos fugazes, à semelhança das práticas de consumo nas sociedades pós-industriais. Atrelados a uma cultura performática, universidades, escolas, alunos e professores não deixaram de se posicionar frente a este panorama, empenhando-se individual e coletivamente, de modo tímido ou ostensivo, na busca por um olhar desejante do outro.

Na esteira das premissas do mercado, a experiência educacional (mas não somente ela) passa a ser pautada pela inautenticidade, por uma cisão entre as convicções pessoais e a prática exigida e valorizada. Ball (2010) propõe que a performatividade e a responsabilização

(noção a ser abordada em detalhes adiante), reflexos de uma privatização (por vezes não consumada em termos econômicos, mas evidente em sua dimensão ideológica e funcional) que abarcou diversos setores da esfera pública, acarretam um processo de “fabricação” subjetiva, um exercício de auto-enquadramento nas metas e nos padrões validados pelas avaliações externas, que subverte a autoimagem profissional e o sentido do próprio trabalho. Afirma o autor, que “[...] com efeito, nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade.” (BALL, 2010, p.38).

A cultura performática materializa-se em políticas meritocráticas, de valorização, remuneração e premiação por resultados, que estabelecem e formalizam a pressão por produtividade e concorrências intra e interinstitucionais. Formar alunos treinados como exímios respondedores de testes, em uma escola com dinâmicas pedagógicas típicas de cursos preparatórios para exames passa a ser, embora um contrassenso em termos pedagógicos, algo legitimado como uma “boa prática educacional” através da verdade exposta pelas avaliações e *rankings* educacionais. Como propõe Santos (2004), “[...] os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo” (p. 1153).

Outra tendência que pode ser observada é a padronização do ensino como reflexo direto da forma das avaliações externas, uma espécie de “aprisionamento curricular” em função das matrizes de referência dos testes. Qualquer princípio de liberdade na produção e opção por conteúdos, formas e temáticas a serem estudadas é sufocado pelo referencial teórico básico das grandes avaliações padronizadas, principalmente aquelas que obtêm seus dados através de testes de proficiência.

Ravitch (2011), ao observar as consequências de reformas educacionais norte-americanas alicerçadas em pressupostos do mercado, empreendidas a partir da década de 1980, reporta que a testagem padronizada, quando utilizada como critério maior de validação de uma prática educacional, pode acarretar o empobrecimento do currículo e subverter os objetivos da educação, direcionando-os a conquista de índices numéricos e não uma formação integral. Esta conversão se dá frente à utilização dos indicadores de aproveitamento dos alunos como referencial para a responsabilização dos professores, e para que esses sejam, meritocraticamente, recompensados ou punidos. Tais para-efeitos das avaliações externas padronizadas são apresentados como fatos consumados em diversas experiências estadunidenses analisadas pela autora, apontando objetivamente para a precariedade de uma transposição dos moldes de gestão mercantis para a educação. Ravitch também atenta para o

uso desses mecanismos de avaliação como forma de forçar a privatização da educação, vinculando de modo simplista, os maus resultados à gestão pública das escolas, criando a relação, ideologicamente embasada, público=precário *versus* privado=eficiente.

Neste cenário, “[...] os valores e incentivos das políticas de mercado legitimam e dão impulso a certos compromissos e ações – empreendimento, competição, excelência – ao mesmo tempo que inibem e deslegitimam outros – justiça social, equidade, tolerância.” (BALL, 2004, p. 1122). Tal movimento, cabe afirmar, configura um sério risco aos princípios que deveriam pautar a educação de um contexto que almeja uma forma de vida democrática.

A cultura da performance sustentada pelas avaliações em larga escala há algum tempo vem batendo as portas da Educação Básica. Mesmo que com semblantes menos ostensivos do que aqueles já observados na Educação Superior, seus efeitos junto à mídia e ao grande público já se fazem sentir, servindo de argumento para qualificação ou desqualificação de redes de ensino, escolas e sujeitos envolvidos, bem como ditando parâmetros sobre os rumos da educação a serem seguidos. As releituras midiáticas, bem como a apropriação dessas pelo público, não podem ser tomadas como meros epifenômenos relativos à avaliação, pelo contrário, é nesta dimensão que se dão grande parte dos efeitos práticos de ordem política e econômica, bem como no campo das escolhas e dos julgamentos, frente aos números resultantes de avaliações padronizadas.

Cabe pontuar que, para uma escola adentrar a “alta performance” ela deve ajustar-se a uma série de condições, que podem ser sintetizadas em um simples quesito: possuir um seletivo grupo de alunos treinados para este fim. Como observa Andrade (2011), o *ranking* pode vir em benefício daquelas escolas “[...] com menor preocupação em recuperar os alunos com maiores dificuldades de aprendizado em detrimento daquelas com políticas mais inclusivas. O problema é que estas últimas podem ser as mais eficientes na produção do serviço educacional.” (p. 341). Ou seja, a “qualidade” captada pelas avaliações pode ser representativa de um arranjo favorável, em termos de população atendida, condições socioeconômicas da população, ou práticas pedagógicas alinhadas com um modo produtivista de conceber a educação, para não dizer, um efetivo treinamento para os testes.

4.3 A cultura avaliativa

A performatividade extrapola os limites de um ordenamento a constatar a performance de indivíduos, instituições ou governos pela via de avaliações de diversas

naturezas, ela inscreve-se como um fenômeno cultural que institui novos parâmetros de apreciação da realidade e de inserção nela. Sua lógica pressupõe o engajamento dos sujeitos envolvidos, e não a submissão desses a proposições arbitrárias (embora, em um momento de transição, isso possa ocorrer). É neste engajamento que a cultura performática desdobra seus efeitos – impele à ação, visando contemplar aos critérios valorativos por ela fomentados. Por vezes, tal fenômeno é apresentado como a construção de uma “cultura avaliativa”, que implicaria na busca de “qualidade” na empreitada executada, mas com o deslocamento da atenção dada aos *processos*, para uma ênfase pontual sobre os *resultados*, em especial, aqueles mensuráveis.

Nota-se que o termo “cultura avaliativa” não possui, originalmente, uma conotação negativa. Como propõe Ravich (2011), os processos avaliativos ostentam a promessa de que eles seriam capazes de melhorar, por si sós, as experiências educacionais para as quais se dirigem. Esta concepção positiva pode ser percebida e em textos oficiais como o que será mencionado abaixo, no qual a implementação de uma cultura avaliativa aparece como um objetivo a ser alcançado.

Monteiro e Fernandes (2012) propõe que o SAEB, após a Portaria nº931 de 2005, através da Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC, assume explicitamente a função de disseminação de uma “cultura avaliativa” junto a Educação brasileira, tomada neste documento, como um fator que possuiria o poder de fomentar a qualidade e equidade educacional, pelas vias do controle social de resultados. Nos termos do referido documento, tem-se:

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) *contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;*
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam. (BRASIL, 2005, p.17. Grifos nossos).

Problematizam os autores que

[...] ao fazer opção pelo caminho da cultura avaliativa, terá de assumir as implicações anexas a essa opção. As buscas pela melhoria dos resultados nas avaliações podem trazer os efeitos desejados no que diz respeito a números. Cabe aqui, um questionamento: os números estatísticos melhores são sinais de uma educação eficiente e de qualidade? Não se pode perder de vista que a educação não é um fator isolado na sociedade, ela está associada ao contexto de país como um todo. A cultura avaliativa é um passo que o governo federal assumiu e com cujas consequências terá que arcar. (MONTEIRO; FERNANDES, 2012, p. 107).

Considerando a questão das avaliações em larga escala em estudos realizados no Reino Unido, contexto no qual tal cultura avançou antes do que na realidade brasileira, Ball (2005) considera que “[...]a prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas. Os professores são ‘pensados’ e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (p.548). Percebe-se o efetivo engajamento acima comentado, mas esse atrela-se organicamente aos índices numéricos, e não a suposta “qualidade” que eles poderiam estar representando. Efeitos correlatos já foram percebidos em estudos em municípios do estado do Rio de Janeiro, incluindo importantes orientações no âmbito da gestão:

O que tem sido observado é que os municípios vão alterando as suas políticas, a partir das orientações e demandas emanadas dos órgãos nacionais, comprometendo políticas locais, definidas em períodos anteriores e a consolidação de propostas em andamento. (MONTEIRO; FERNANDES, 2012, p. 108).

Reafirmam os autores acima citados que “atualmente, percebemos a consolidação da ‘cultura avaliativa’, evidenciando as inúmeras avaliações em larga escala, produzidas no país pela União, estados e até mesmo municípios” (MONTEIRO; FERNANDES, 2012, p. 110), e que seus efeitos também já se fazem sentir, com maior ou menor resistência dos envolvidos, em todos os recortes da experiência educacional.

Outro desdobramento pernicioso dessa cultura é a inserção de seus resultados dentro de uma perspectiva mercadológica / competitiva, pautada por uma lógica performática, principalmente quando dados são veiculados midiaticamente, onde perdem o caráter técnico e tornam-se pequenos espetáculos para o deleite ou horror do público em geral:

A mídia também potencializa o caráter de performatividade das avaliações de larga escala, no contexto do Estado avaliador, na medida em que torna público e, portanto, relevante, os índices e indicadores de escolas e sistemas de ensino, focalizando a competição e o desempenho como parâmetros de qualidade.

Há, por fim, um discurso patente que envolve a superação, o desafio, o altruísmo, e a meritocracia como forma de obter resultados desejáveis nas avaliações de larga escala, valorizando de sobremaneira os resultados conquistados em nível individual

como elementos exemplares da postura que será necessária para vencer no Estado avaliador através dos critérios da performatividade (ESQUINSANI, 2010, p.137).

Em síntese, pode-se conceber que a “cultura avaliativa” atribui um papel central para a avaliação, fazendo com que orbitem em torno dela os demais processos educacionais, e tornando tais processos invisíveis frente ao reluzir dos índices numéricos. A “qualidade” na cultura avaliativa atrela-se ao esforço por bem contemplar as avaliações, e atingir melhores índices numéricos, que supostamente seriam capazes de a traduzir.

4.4 *Accountability*, prestação de contas, responsabilização

Grande parte das experiências e práticas acima descritas ganham legitimidade e pertinência ao serem atreladas a um suposto controle social dos resultados do serviço público, a responsabilidade que cabe a instituições e gestores públicos em prestar contas à população acerca de seus deveres. Tais demandas remetem “[...] a necessidade da proteção dos direitos do cidadão contra os usos (e abusos) do poder pelo governo como um todo, ou de qualquer indivíduo investido em função pública” (CAMPOS, 1990, p.33), bem como aos princípios da Democracia e à transparência na gestão pública que lhe é peculiar, assim como à vigilância da população sobre as ações do Estado que, em condições ideais, deveria ocorrer. O conceito que contempla essa experiência é *accountability*, cuja tradução para o português poderia ser “prestação de contas” ou “responsabilização”, que, mecanismo que, para além da avaliação, atribui consequências benéficas ou punitivas às pessoas ou instituições de acordo com os resultados apresentados.

As democracias contemporâneas urgem por formas de controle acerca da gestão pública, que explicitem o cumprimento ou não de suas obrigações, e de acordo com Schedler (2004, p.8) *accountability*, “expresa de manera nítida esta preocupación continua por controles y contrapesos, por la supervisión y la restricción del poder.” Afirma ainda o autor, que esta forma de controle depende de um tripé básico: “La rendición de cuentas en política usualmente abarca las tres dimensiones –información, justificación y sanción” (p.19). Frente a esta última afirmação, pode-se antever o caráter incipiente da prestação de contas em Educação Básica no Brasil, dado que ele só abarca a visibilidade (a informação) e seus efeitos.

Segundo Campos (1990), *accountability* seria, não apenas um termo ainda não traduzido para o português nas décadas finais do século XX, mas efetivamente um conceito inexistente – no léxico e nas práticas de gestão pública de países como o Brasil, o que remete à necessidade de certa “maturidade política” das instituições e da própria população para estabelecê-la:

Uma sociedade precisa atingir um certo nível de organização de seus interesses públicos e privados, antes de tornar-se capaz de exercer controle sobre o Estado. A extensão, qualidade e força dos controles são consequência do fortalecimento da malha institucional da sociedade civil. À medida que os diferentes interesses se organizam, aumenta a possibilidade de os cidadãos exercerem o controle e cobrarem do governo aquilo a que têm direito. Um desses mecanismos de controle seria a participação da sociedade civil na avaliação das políticas públicas, fazendo recomendações a partir dessa avaliação (p.35).

Reforçando este aspecto, pontua Arato (2002), que “[...] a pré-condição mais importante para que um sistema de *accountability* realmente funcione é a atividade dos cidadãos nos fóruns públicos democráticos e na sociedade civil” (p.103), em outros termos, o controle social dos resultados da gestão pública não opera pela sua simples exposição de índices numéricos, mas pelo efetivo debate e problematização desses, em espaços coletivos de exercício da cidadania democrática. Esta apreciação da gestão pública pela população teria nas avaliações formais um instrumento possível, entretanto, não seriam o cerne do processo.

Quando esta questão adentra ao setor educacional, ampliam-se as críticas, dada a centralidade das avaliações discentes no processo, bem como à concepção, um tanto arbitrária, que iguala altos índices à qualidade educacional. Além disso, a responsabilização em Educação foi prontamente identificada com perspectivas privadas/gerencialistas de gestão, agindo de modo dissonante com as características de serviços educacionais públicos e suas obrigações junto a vida democrática. Nessa perspectiva, a “qualidade” tornou-se uma ferramenta propulsora de reformas que afrontam a prática educacional, já que “[...] o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos.” (AFONSO, 2007, p.18). A qualidade (ou a não-qualidade) do serviço público seria o argumento legitimador de uma ampla transformação:

A orientação ideológica das ações reformadoras propostas desde meados dos anos 1990 foram amparadas pelo argumento de combate à burocracia, morosidade e ineficiência dos serviços no setor público. A produtividade e a qualidade, significantes eufemísticos desta orientação, passaram a orientar as práticas

educacionais, submetendo-as a critérios quantitativos, indicadores e ranqueamentos. A avaliação e o desempenho constituíram-se como elementos centrais na reorientação das políticas. A melhoria da qualidade do serviço público constitui enunciado fundamental para legitimar adoção de práticas *gerencialistas* oriundas do setor privado. (PIOLLI, SILVA E HELOANI, 2015, p.592, grifos do autor).

Ravich (2011), atribui à responsabilização uma série de problemas que vêm acometendo a Educação Pública norte-americana. Segundo a autora, para além do franco desmonte de escolas em função de baixos índices em avaliações e do sofrimento profissional dos envolvidos, tem-se a efetiva fragilização da Educação enquanto serviço de caráter público enviesado por princípios democráticos, sendo que em seu lugar, emerge um *ethos* competitivo e predatório, típico do setor privado. Além disso, estaria avançando uma notável precarização do currículo, já que este se vê alienado ao que os testes irão avaliar. A própria concepção de avaliação e de tratamento de seus resultados também implicaria em riscos ao que é desejável no campo educacional:

Por isso, ao contrário do que, por vezes, nos fazem crer, a adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas anti-positivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas. (AFONSO, 2007.p.20).

Quanto a realidade nacional, embora a comparação ou a concorrência entre instituições e sistemas não seja a intenção explícita das avaliações dirigidas à Educação Básica brasileira, não raras vezes, isso efetivamente ocorre, seja em comparações informais, seja em releituras midiáticas sobre o tema, gerando a tensão política e subjetiva típica de estados de concorrência. O princípio da transparência, desejável nas democracias, acaba por ser subvertido, restando dele um espetaculoso efeito de visibilidade, que contempla um resultado final determinado pela análise arbitrária de alguns poucos indicadores, e não o processo educacional como um todo. A responsabilização rapidamente converte-se em pressão por resultados. O número resultante da avaliação, como por exemplo, o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, se torna o objeto visível gerador de discursos. Seu número, seus gráficos, suas comparações e metas, quando expostas de modo direto e acrítico, ou quando inseridos em um discurso politicamente enviesado, permitem rápidas conclusões

sobre as instituições avaliadas e sobre as pessoas que ali estudam ou trabalham. Ball (2005), alerta para alguns dos desdobramentos práticos de mecanismo desta natureza:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (p.546-7).

Sob a bandeira da responsabilização e da transparência, ocorre a inserção de novos dispositivos disciplinares, fenômeno que, com maior ou menor intensidade, vem ocorrendo em vários países. Mecanismos de avaliação externa periódica, proporcionam novas possibilidades de controle da ação dos sujeitos e ajustamento de suas subjetividades. Conforme Ball (2002), “[...] as tecnologias têm seu papel em ‘caracterizar-nos’ de forma diferente do que éramos, fornecendo novos modos de descrição para o que fazemos e novas possibilidades de ação” (p.7). Por trás de uma aparente objetividade, a responsabilização performativamente enviesada “[...] coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (BALL, 2005, p.550), forjando sujeitos e práticas que deem conta de expectativas externas a área educacional e às suas instituições.

Embora haja na *accountability* o potencial de se realizar um desejável monitoramento dos serviços de caráter público, tanto para o Estado, quanto para a população, “[...] resulta questionável a associação entre melhoria da qualidade educacional e a adoção de ferramentas de *accountability* na forma como esta vem sendo concebida pelos produtores das políticas avaliativas nas últimas décadas.” (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p.68). Nota-se, como apontado por Afonso (2007), dentre diversos pontos contestáveis, a ausência de avaliações acerca das políticas educacionais adotadas, tópico sumamente importante na condução da Educação pública, mas que tem sido ofuscado pela centralidade na avaliação do desempenho discente:

O acesso às informações que devem ser disponibilizadas pelos processos de avaliação é uma prerrogativa legítima dos cidadãos e do próprio Estado democrático, em favor do incremento da participação cívica e educacional, e em congruência com a transparência e a responsabilização. Também, por isso, é absolutamente necessário que as próprias políticas públicas educacionais sejam avaliadas. Mas a avaliação das políticas, nos campos da educação e da formação, não pode circunscrever-se à avaliação dos alunos ou à avaliação das aprendizagens (como também não é nem pode ser, isoladamente ou mesmo de forma conjugada, avaliação dos professores ou avaliação das escolas). A avaliação dos sistemas educativos pode, em alguns casos, ser a avaliação conjugada de alunos, professores e escolas, mas, mesmo assim, não coincide necessariamente com a avaliação de

políticas, ainda que a interface seja relativamente óbvia. A avaliação das políticas (sobretudo em contextos macro e mega) implica, entre muitas outras dimensões, conhecer os processos de gênese, desenvolvimento e decisão política; pressupõe uma análise dos factores relacionados com a natureza política do Estado, a sua maior ou menor autonomia relativa, a evolução e as implicações dos processos de globalização e transnacionalização, os (novos) processos de regulação, as reconfigurações e as lógicas de mediação Estado, mercado, terceiro sector, entre muitos outros aspectos. Neste sentido, apesar da insistência frequente na necessidade de uma cultura de avaliação, a avaliação das políticas está consideravelmente menos teorizada (e menos valorizada) e é menos praticada do que a avaliação dos alunos, das escolas e dos professores. (AFONSO, 2007, p. 19).

Neste enredo, o indicador numérico resultante do desempenho cognitivo de alunos materializa e evidencia a *dignidade* de uma complexa prática, podendo então, tornar-se o objetivo primordial do processo empreendido. O controle da sociedade sobre serviços públicos é uma necessidade óbvia, entretanto, ao menos no campo educacional, os meios pelos quais tal controle vem sendo conduzido indicam a possibilidade de uma efetiva alienação da Educação a uma perspectiva análise francamente limitada, mas politicamente poderosa.

4.5 A emergência de uma qualidade nos jogos de verdade contemporâneos

Tomando as considerações acima, pode-se inferir que a aparição da qualidade educacional enquanto performance em testes padronizados se institui dentro de uma rede discursiva heterogênea, mas com fortes pontos de coesão. *Esta qualidade* não é um objeto isolado, pertencente aos limites do discurso político-educacional ou pedagógico, antes, se trama a esses, ancorado por discursos oriundos do campo econômico, da política e da cultura performática. Entretanto, não pode-se afirmar que se trata de uma construção de objeto totalmente enxertada à Educação, dado que, os meios e as formas pelas quais esse objeto é capturado ou instituído remetem a práticas típicas das instituições educacionais modernas – o exame, as notas, as médias “aceitáveis”, etc.. Recapitulando os aspectos mais pertinentes do quadro discursivo contemporâneo que dão ao discurso da qualidade em tela suas condições de possibilidade, pode-se relacionar os seguintes pontos de interdiscursividade: a) *a perspectiva de mercado, ou o gerencialismo*, que salientam a necessidade de uma gestão focada na eficiência e eficácia dos processos e a redução de custos daí proveniente, condição inevitável para a sobrevivência das organizações *privadas* no mercado globalizado; b) *a*

performatividade, que já há cerca de quatro décadas vêm sendo reconhecida como um crivo de validação da experiência, um modo de legitimar, comparar e pôr em concorrência pessoas, instituições e governos, operando para além da objetividade dos números – inscrevendo-se na subjetividade dos envolvidos como um potente elemento motivador; c) *a cultura avaliativa*, que institui a avaliação como uma *meta*, e não como um recurso de constatação, tornando o teste o eixo de processos que deveriam abarcar outras prioridades efetivamente “naturais” a eles, e não este elemento estranho ao empreendimento, como uma avaliação externa; d) *a responsabilização*, que tem o potencial de revestir fortes (e por vezes violentas) investidas sobre pessoas e instituições, de ideais de justiça e democracia, convertendo o pertinente controle social do emprego dos recursos públicos em um evento espetaculoso que viabiliza tomadas de decisões irrefletidas acerca de serviços e instituições públicas.

Tais discursos são, a princípio, “isoláveis” somente em uma explanação conceitual e didática, nota-se que é na coexistência deles que emerge o potencial político que lhes é peculiar, bem como a dimensão de sentido que possuem, ou seja, suas existências como instrumentos de poder e recursos do saber, viabilizam-se através de sua concomitância.

A fabricação do objeto *qualidade educacional enquanto performance em testes padronizados*, remete a este campo interdiscursivo, cujos enunciados proporcionam a ele pontos de ancoragem e minimizam ou ofuscam suas inconsistências. Como produto da contemporaneidade, tal objeto seria francamente impossível fora do contexto presente: ele seria desnecessário, política ou epistemicamente infrutífero, cientificamente inconsistente.

Entretanto, o “conforto” desta rede discursiva não livra a questão do embate típico de qualquer obra do discurso. A verdade se institui em um campo polêmico, e é esta dimensão que, no que concerne à realidade brasileira e a sua noção de qualidade alicerçada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pretende-se retratar nas páginas a seguir.

V ANÁLISE DOS ELEMENTOS EMPÍRICOS – OS DISCURSOS OFICIAIS E A POSIÇÃO DA ACADEMIA

Neste capítulo, são expostos os elementos empíricos que podem atestar as considerações até então propostas – a *fabricação* político-discursiva de uma forma de conceber a qualidade educacional prioritariamente através de indicadores numéricos obtidos por avaliações externas, e o potencial político que tal noção opera junto as políticas educacionais e a experiência escolar. Tal fabricação, que faz emergir um objeto e sua forma de constatá-lo, é operada pelo discurso oficial, através do texto político e técnico oriundo de locais de fala que, oficialmente, possuem o direito a essa verdade, no caso brasileiro, o Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; entretanto, tal discurso coexiste aos enunciados acadêmicos sobre a mesma questão, cujo recorte aqui eleito para análise, são as produções acadêmicas do período de 2005 a 2015 publicadas em periódicos científicos, discursos que atuam reforçando, criticando ou combatendo esta forma de qualificar o fazer educacional junto à Educação Básica brasileira.

A apreciação desta relação entre o discurso oficial e a academia busca retratar o âmbito polêmico, em que se expressa discursivamente o tensionamento inerente a inscrição desse objeto “qualidade educacional”, no qual as suas nuances são reforçadas e/ou postas em xeque. Para tal, trilham-se dois caminhos: primeiro, são retomados enunciados propostos em nome do Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através de artigos, notas técnicas e pequenos textos dirigidos ao grande público, bem como escritos de intelectuais que idealizaram a construção do Ideb e reafirmam a sua pertinência; e segundo, compilando as posições acerca do tema propostas nos debates acadêmicos publicados em periódicos nacionais. Reunidas essas duas massas discursivas, buscou-se evidenciar pontos de aproximação e distanciamento, rupturas, divergências, atos de legitimação e de invalidação entre esses dois campos discursivos, que são, desde a origem, heterogêneos, dado que submetidos a regimes de verdade distintos.

Seguindo a abordagem teórico-metodológica antes mencionada, coube nesta análise ater-se ao que é dito, salientando os enunciados em sua positividade, sem alongar-se em interpretações. Tal análise visa, assim, explicitar alguns dos condicionamentos políticos e epistêmicos aos quais o discurso da qualidade educacional enquanto performance em avaliações padronizadas está submetido, originando aí um objeto do saber, seus meios de constatação, e as razões para ele existir.

5.1 Da seleção e origem dos dados considerados nesta análise

Cabe aqui reportar o modo como os dados analisados foram coletados. O material que remete às posições oficiais acerca da qualidade educacional e sua relação com o Ideb foram obtidos diretamente do *site* do Inep, sendo aqui considerados os seguintes conteúdos:

a) Textos breves contidos no *site* (<http://portal.inep.gov.br/>, acesso em dez.2016), assim intitulados: “SAEB”; “Entenda as metas de qualidade”; “O que é o Ideb”; “Para que serve o Ideb”; “O que são as metas”; “Como o Ideb é calculado”; “Cálculo das metas”; “Histórico do SAEB”; “Censo Escolar” e “Semelhanças e diferenças” (texto que remete a distinção entre a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil).

b) Notas técnicas, intituladas como: “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb”; “Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas”; e “Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB”;

c) Artigo de autoria de Reynaldo Fernandes, intitulado “Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas”;

d) Documento intitulado “Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015”.

A esse material, agregou-se também alguns olhares sobre o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, e ao texto de Reynaldo Fernandes e Amaury Gremaud, intitulado “*Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas*, (FERNANDES; GREMAUD, 2009) que traz algumas posições dos idealizadores do Ideb.

Já os elementos que compõe o que aqui é considerado como a posição da academia sobre a concepção de qualidade educacional em pauta foi coletada da seguinte forma: primeiramente, consultou-se a Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (<https://sucupira.capes.gov.br>), a fim de mapear periódicos acadêmicos nacionais que se relacionam à Educação, tal procedimento foi realizado em novembro de 2016. Listou-se então, todos os periódicos relacionados que possuem *Qualis* em Educação, nos extratos A1 até B5, e desses foram excluídos os periódicos

estrangeiros e aqueles que não possuíam edição eletrônica.¹⁰ Disso resultaram 486 periódicos consultados, que por sua vez, publicaram 307 artigos que possuem algumas aproximações com a questão da qualidade educacional e as avaliações em larga escala na Educação Básica, e/ou a Prova Brasil e Ideb. Cabe mencionar que a maioria dos periódicos não apresentou debate na área em questão (informações detalhadas sobre este ponto podem ser encontradas no anexo 01).¹¹

Esses 307 artigos passaram por uma seleção mais criteriosa, para apontar efetivamente aqueles que versam sobre a questão da qualidade da Educação Básica e sua relação com as avaliações nacionais em larga escala. Para isso, foram acessados os resumos dessas, ou partes do texto, além dos descritores e títulos como ocorreu na fase inicial de coleta. *Foram descartados da análise* artigos que:

- a) Versavam sobre outros sistemas de ensino que não o nacional (estudos sobre realidade internacional ou de algum país específico);
- b) Versavam de modo pontual sobre sistemas municipais ou estaduais de avaliação educacional;
- c) Não apresentavam relações entre avaliação e qualidade;
- d) Estabeleciam relação entre qualidade e outros aspectos, como financiamento, gestão, infraestrutura, etc., sem aprofundamento na avaliação externa;
- e) Tratavam do problema em âmbito demasiadamente genérico, e não com foco na Educação Básica;

Se faz necessário acentuar que diversos dos artigos dispensados desta análise foram incluídos em outros momentos deste estudo, como referência para debater os sentidos possíveis da Qualidade em Educação (Capítulo 01 desta tese), e para a reconstrução do quadro discursivo contemporâneo a noção que aqui se problematiza (Capítulo 03), dado que nesses momentos a abordagem extrapolava os limites do objeto que aqui se quis evidenciar.

Desta segunda seleção, restaram 152 publicações, sendo essas, abordadas na íntegra. Como antes proposto, esta abordagem investigou as relações estratégicas presentes na construção (ou na desconstrução) do objeto “qualidade educacional como performance em avaliações externas”, relativo à Educação Básica brasileira. Para tal, foram mapeados desse

¹⁰ Alguns periódicos deixaram de ser consultados por estarem inacessíveis na data da coleta (dezembro de 2016 a janeiro de 2017), ou por possuírem *sites* mas não o conteúdo *online* na íntegra.

¹¹ Utilizou-se o sistema de busca presente nos sistemas das revistas, com os descritores “avaliação em larga escala”, “avaliação de sistemas”, “avaliação externa”, “Ideb”, “Prova Brasil”, “qualidade educacional” e “Educação básica”. Na ausência de ferramentas de busca, os sumários de todas as edições de 2005 a 2015 foram percorridos.

recorte do discurso acadêmico, os argumentos, léxicos, pontos de consenso e ou conflito, as críticas e suas bases, os pontos de legitimação, as percepções acerca dos usos políticos da *qualidade* e os juízos de valor acerca dessa possibilidade.

5.2 A concepção oficial sobre a qualidade: Enunciados no INEP

Nesta seção, são apresentados alguns dos enunciados presentes no discurso oficial acerca da qualidade educacional, emitidos principalmente no âmbito do instituto de pesquisas oficialmente designado para a função de estabelecer metas e aferir a qualidade. Essa apreciação não tem nenhuma pretensão de neutralidade, pelo contrário, ela se inscreve no presente trabalho com o intento imediato de desconstruir enunciados supostamente verdadeiros e indicar os dispositivos que os apoiam.

5.2.1 As metas do Ideb para o país: para além de qualquer razão técnica...

A construção de metas e de indicadores para o desenvolvimento educacional de uma nação, supõe-se, deveriam ser construídas sob critérios técnicos e científicos minimamente sólidos (com respeito as dificuldades oriundas ao aplicar tais critérios à Educação). A formulação do Ideb, seus meios de constatação, as metas a serem atingidas e os prazos para estas, deveriam, então, cumprir tais critérios, dado que, como propõe o Inep, o indicador possui importante papel político:

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. (Fonte: www.portal.inep.gov.br).

Nos termos acima propostos, o Ideb, além de constatar o estado da Educação nos âmbitos avaliados, definiria em alguma medida os esforços futuros em prol da qualificação da empreitada educacional – sua função não é apenas diagnóstica, mas também prescritiva: “As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices [...]”, e reforça-se que “com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em

favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.” (Fonte: www.portal.inep.gov.br).

Apontada a contundência política do indicador em questão, cabe apreciar a meta principal, perseguida em termos de nação: o Ideb igual a 6,0 enquanto média nacional. Sobre este ponto, tem-se que:

Foi o Inep quem estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os de países da OCDE. Ou seja, a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira (Fonte: www.portal.inep.gov.br).

A OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, conjunto de países que comungam de princípios das democracias representativas e do livre mercado, considerados, a princípio, como “países desenvolvidos”, têm sua média em avaliações externas considerada como parâmetro ideal a ser atingido pela Educação brasileira. A consideração acima parece antever à crítica, ao afirmar que não se trata de “[...] um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC [...]”. Afirma-se que “Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb.” (Fonte: www.portal.inep.gov.br). De modo que seria possível realizar uma comparação *estatisticamente válida* entre os níveis educacionais internacionais da OCDE e o Ideb.

Em termos simples, assim se descreve a proposta atrelada ao Ideb, instituído a partir do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação:

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. (Fonte: www.portal.inep.gov.br).

A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (Fonte: www.portal.inep.gov.br).

Como já esboçado em outros momentos deste trabalho, as diversas noções que visam capturar o objeto qualidade educacional são historicamente situadas e epistemologicamente precárias – efetivamente não são científicas, mas sim políticas. Quando Foucault (2002a) comenta acerca dos começos pouco louváveis daquilo que ganha, em algum momento, o *status* de saber científico ou de *verdade*, é a esse tipo de fenômeno que se refere: um arranjo discursivo politicamente útil se torna um saber a ser operado contundentemente sobre sujeitos. No caso em questão, a meta, por excelência, da Educação nacional é equiparar-se a média de outros países. Um princípio evidentemente performático subjaz a tal meta, equiparar-se aos “bons”, mesmo que isso implique em enfrentar árdua tarefa de, dentro das condições educacionais brasileiras, “[...] progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022 [...]” como acima exposto. Não aparecem outros argumentos que sustentem o “6,0” como meta, que não essa possível equiparação.

Quanto ao tempo dedicado para “alavancar” o Ideb, tem-se algo ainda mais curioso. Por que, afinal, esse intervalo de 16 anos para a avaliação (ou 17anos, para sua divulgação)? Qual o parâmetro técnico ou científico que permite conceber que, nesse recorte cronológico, será possível atingir a *meta escolhida*? Recorrendo a uma “nota técnica” intitulada “Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas” tem-se novamente a afirmação: “A meta final para o Ideb tem seu alcance definido para 2021, e sua divulgação dar-se-á em 2022, ano em que serão comemorados os duzentos anos de Independência do Brasil.” (INEP, s/d, p.1). Ou seja, o intervalo de 16 ou 17 anos foi instituído como um apelo à dignidade da nação, que chegará aos seus duzentos anos com uma Educação “de qualidade”, como é a dos países desenvolvidos (contando, é claro, com a estagnação dos indicadores nesses mesmos países).¹²

Foucault (2002c), afirma em um de seus seminários (*Os anormais*, de 1975), que uma das propriedades do discurso do poder é fazer rir. Descolado do quadro que lhe dá coerência, ele se torna uma peça cômica, impregnada de ignorância e prepotência. Para além do “elogio à nação”, tem-se mais alguns pontos culminantes dessa experiência. Cita-se então, mais alguns recortes da nota técnica acima mencionada, quando esta tenta explicar os critérios para a definição de metas intermediárias:

¹² Como apontado por Nardi (2015), tal previsão de evolução também compreende um intento internacional latino-americano, expresso no documento “*Metas para 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, organizado pela CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e OEI-Organização de Estados Ibero-americanos, documento que remete as metas de qualidade e equidade educacional para os países latino-americanos, cujos bicentários de suas independências ocorrem entre 2009 e 2021.

[...] deve estar implícito na trajetória de cada rede o objetivo de reduzir a zero a desigualdade observada no Ideb, o que não se dará necessariamente no ano em que o Brasil atingir sua meta, mas sim, conforme o proposto por esta metodologia, quando o resultado geral do País atingir um valor próximo a seu máximo (9,9).

[...]

É importante esclarecer que o procedimento do cálculo dos esforços e metas intermediárias para os Estados e municípios leva em consideração o Ideb inicial observado, fazendo com que cada município ou Estado obtenha uma trajetória diferente para o Ideb ao longo dos anos; entretanto, *é garantido que a desigualdade entre eles se reduza até que [...] todos tenham o mesmo valor de Ideb (9,9)*. (INEP, s/d, p.6, grifo nosso).

A data para o grande feito – o banimento da desigualdade educacional brasileira, e, para completar, o momento em que praticamente nenhuma questão será erroneamente respondida em avaliações externas e nenhum aluno será reprovado – também está inscrita nos “parâmetros técnicos” que amparam as projeções: “Cada município e Estado despenderá um esforço diferente para que em 2096 (após 91 anos) a desigualdade apresentada pelo Ideb desapareça” (Idem, p.7).

Sob tais considerações, amparadas por equações e gráficos que dão a elas certo ar de cientificidade, reside o total desconhecimento acerca do fenômeno educacional. Indicadores numéricos são tratados como portadores de uma natureza totalmente alheia a qualquer fenômeno de caráter humano ou social – como é a Educação a qual eles supostamente representam. A referida projeção para 2096 ignora a não-linearidade de qualquer empreitada educacional/cognitiva, tanto mais improvável neste caso, por remeter a uma sucessão de gerações de alunos, cada uma delas com seus começos, bem como a um universo vasto de instituições, cada uma com seus percalços, sejam os já existentes, sejam os que virão.

5.2.2 Qualidade educacional e indicadores numéricos: sinônimos?

Se o Ideb 6,0 para as etapas iniciais do Ensino Fundamental for atingido em 2022, poderemos comemorar o fato de que a qualidade da educação brasileira é semelhante à de países desenvolvidos? Ou teríamos apenas um índice comparável, na ocasião correlato ao desses países, dado que as experiências educacionais permaneceriam efetivamente distintas?

Essa diferenciação entre um indicador ancorado em testes e em níveis de aprovação, e a experiência educacional em suas diversas dimensões, não vem à tona no discurso do Inep. Antes, qualidade e Ideb fundem-se em uma mesma entidade, o que pode ser percebido em diversos documentos técnicos e textos direcionados para esclarecimentos do público em geral.

Tem-se por exemplo, que “a série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram *estabelecidas metas bienais de qualidade* a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação” (Fonte: www.portal.inep.gov.br, grifo nosso) Do mesmo modo, no PNE – Plano Nacional da Educação, embora todas as metas para a Educação remetam à melhoria geral da qualidade da Educação brasileira, é só em referência ao indicador oficial que o termo aparece:

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: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014, p.10).

Nessas e em diversas outras menções aos indicadores numéricos, perseguir as metas do Ideb seria caminhar rumo à qualidade educacional, tornando implícito o caráter limitado das avaliações em larga escala que compõe o índice, bem como o possível, senão solicitado, manejo arbitrário e intencional das taxas de aprovação. Sustenta-se neste estudo, não que o Ideb não representa a qualidade, mas sim *que se fabrica*, a partir dele, a própria qualidade enquanto objeto apreensível e politicamente útil.

Saindo em defesa do modelo oficial, Fernandes e Gremaud (2009) afirmam que “[...] os críticos tendem a considerar os objetivos da escola tão gerais e abstratos (e.g. formar cidadãos comprometidos em construir uma sociedade democrática) que torna impossível a construção de instrumentos para medi-los” (p.3), em termos simples, dentro da concepção oficial de qualidade, a Educação poderia abdicar de suas funções mais essenciais, consideradas como mera virtualidade, em prol daquilo que é mensurável. A objetividade, enquanto recurso para acessar o verdadeiro se sobrepõe às finalidades últimas da escolarização.

5.2.3 A avaliação melhorará a Educação brasileira – a (esperada) potência política da noção

Autores antes mencionados (RAVICH, 2011; BALL, 2002, 2004 e 2005), reportando-se a experiências norte-americanas e britânicas, atestam o poder coercitivo de indicadores educacionais que se fundamentam em avaliações externas padronizadas, gerando parâmetros

performáticos de comparação e avaliação. Tal coerção não seria um “efeito colateral” das avaliações, mas sim um dos motivos pelos quais ela é implementada.

Os índices performaticamente apresentados, bem como efeitos simbólicos e reais de bonificação e retaliação atrelados a eles, geram um efetivo engajamento em torno das metas, entretanto, não necessariamente isso implicaria em engajar-se em uma Educação efetivamente *melhor* do que a que existia até então, mas sim, trabalhar para gerar melhores *indicadores de qualidade*.

Esse efeito é previsto nos escritos do Inep, onde ele aparece, de modo sorrateiro, como o “motor” dos esforços em torno da qualidade educacional:

A partir da metodologia apresentada nesta nota, é possível obter os esforço individuais necessários e as trajetórias a serem percorridas pelas redes de ensino e até mesmo pelas unidades escolares que tiverem Ideb, para que o País atinja em 2022 o nível de qualidade desejável à educação brasileira. (INEP, s/d, p.10).

A obtenção de tais resultados implicaria, também, na construção de uma cultura avaliativa como apontado no capítulo anterior, o que é sintetizado no artigo “*Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no brasil, estados, Municípios e escolas*”, disponível no *site* do Inep, nos seguintes termos: “[...] a evolução da qualidade está relacionada ao tempo de exposição das gerações ao novo sistema e às mudanças no foco da política educacional” (FERNANDES, s/d. p.5), ou seja, supõe-se que a exposição às referidas avaliações redundaria em construção de experiências educacionais mais bem qualificadas, ou seja, em melhores resultados constatáveis. Hipótese esta, reforçada em um relatório que apresenta os resultados gerais do Ideb após uma década de sua implementação: “Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, difundindo e valorizando a cultura do aprendizado, uma vez que o índice é comparável nacionalmente [...]” (BRASIL, 2015a, p.6). O mesmo documento aponta ainda que,

[...] há algumas indicações de que a superação de metas pode ser mais facilmente alcançada em unidades que possuem Idebs mais baixos. Surpreendentemente, a adoção de ações simples podem trazer resultados bastante positivos [...]. Acreditar que o aluno possa aprender é uma delas. Soma-se a isso a lógica da responsabilização introduzida no sistema educacional brasileiro com a divulgação dos resultados por escola. Todos esses fatores podem gerar um sistema de incentivos e mobilizar os diferentes atores das escolas (gestores, diretores, professores, pais, alunos) para que ações articuladas (pedagógicas e de gestão) sejam implementadas para superação de deficiências e, assim, obter resultados melhores. (BRASIL, 2015a, p.8).

Vê-se aí, textualmente, a utilização de fenômenos comentados no capítulo anterior: performatividade, ranqueamentos, cultura avaliativa e responsabilização, explicitados como recursos a serem operados em prol da concepção de qualidade aqui problematizada. Também textualmente, expressa-se o desejado efeito de modelagem das práticas pedagógicas e de gestão que podem ser incitadas pela divulgação dos resultados:

Os resultados das escolas e dos municípios brasileiros estão disponíveis no sítio do Inep e a análise desses dados, feita por diferentes perfis de usuários, somados às que aqui são apresentadas, serão fundamentais para que um diagnóstico mais robusto seja oferecido aos gestores das diferentes instâncias administrativas, contribuindo para auxiliar na orientação de ações e políticas, visando à melhoria do desempenho da educação brasileira. *Acrésceta-se a isso as iniciativas de sucesso que os dados podem revelar. É importante que tais iniciativas sejam identificadas e estudadas e que, eventualmente, possam inspirar atitudes em prol da consolidação de uma cultura que valorize o aprendizado*, sem, entretanto, desconsiderar outras dimensões para que efetivamente o País alcance um patamar mais avançado de qualidade da educação que oferece às suas crianças. (BRASIL, 2015a, p.56, grifo nosso).

O “aprendizado” aqui mencionado remete diretamente aos resultados nas avaliações, que supostamente o representariam. Cabendo então, a cada ente federado [...] assumir a responsabilidade de promover um conjunto de ações com vistas à melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, cumprindo as metas de evolução do Ideb.” (BRASIL, 2015b, p.115). Qualquer problematização acerca da possibilidade de subverter o processo educacional através de uma suposta correlação automática entre aprendizado e resultados é evitada (com exceção do artigo de Fernandes e Gremaud (2009), em que os riscos são levantados, mas subestimados), sendo esta importante problematização, também, um dos objetivos periféricos deste estudo – pensar a possível subordinação dos processos pedagógicos aos indicadores de qualidade.

5.3 A qualidade educacional e sua relação com as avaliações em larga escala: posições da academia¹³

O debate deste tópico demanda algumas advertências introdutórias. Quando aqui se propõe a exposição das “posições da academia” acerca da qualidade educacional e sua relação com as avaliações em larga escala, corre-se o risco de gerar a falsa impressão de que este

¹³ As referências bibliográficas dos artigos mencionados a partir dessa sessão, bem como a dos artigos analisados que não foram textualmente citados, encontram-se no *Anexo 2 - Referências bibliográficas dos artigos analisados*.

âmbito, - a academia – seria um espaço discursivamente homogêneo. A fim de repelir tal entendimento, salienta-se, de imediato, que esta “posição da academia” refere-se muito mais ao local de fala no qual, ou em nome do qual, discursos são proferidos como potencialmente verdadeiros, mas objetivamente, ele é composto por uma rede nitidamente heterogênea de discursos e enunciados, sendo que esses, em alguns pontos, atam-se em proposições comuns, sendo que, em grande medida, é nesses pontos de convergência que a presente análise irá se dar.

A abordagem dos textos acadêmicos buscou arrebanhar os posicionamentos dos diversos autores acerca do tema em questão: as suas críticas ao discurso oficial, seus pontos de concordância com ele, argumentos em prol de outros modelos de avaliação ou de outras concepções de qualidade, suas análises sobre usos e consequências das avaliações, dentre outros tópicos que, em alguma medida, parecem compor a própria “opinião” de cada autor sobre o tema. Entretanto, nota-se, em consonância com a proposta teórico-metodológica deste estudo, que tais posições, quem sabe muito “pessoais”, não emanam espontaneamente de um sujeito individual, dado que embrenham-se em redes discursivas das quais ganham um aval de sentido e pertinência. De tal modo, o autor não pode ser tomado como instância genética do discurso que profere, mas como alguém que, lançado em uma rede discursiva pré-existente a ele, passa a operar suas possibilidades, e, de modo tático, posiciona-se reverberando ou resistindo aos enunciados que compõem, de modo polêmico, a construção da verdade (FOUCAULT, 2002d).

Nas páginas a seguir, serão apresentados os pontos nodais da aparição do significante “qualidade educacional” observados nos escritos acadêmicos e as aproximações e distanciamentos deste em relação às técnicas de avaliação educacional em larga escala. Tais enunciados ou conjuntos desses, se inscrevem como pontos de ancoragem típicos, lugares comuns que ecoam como dizeres verdadeiros acerca do objeto em questão – objeto este que, como à frente será demonstrado, pertence ao campo do discurso, e não das coisas, dado que todas as incursões críticas, técnicas e teóricas observadas, parecem empreender esforços para a objetivação de um fenômeno (ainda) inapreensível.

5.3.1 Da pertinência das avaliações: em que a academia legitima esta prática?

A avaliação em Educação, e do mesmo modo, as avaliações educacionais em larga escala, não representaram uma temática às margens do discurso acadêmico analisado, bem

como, deste não emergem grandes resistências a sua existência. É ponto consensual que a avaliação se faz necessária junto aos sistemas de ensino, seja pelas avaliações amplas padronizadas, seja por modelos híbridos, por vezes sugerindo-se que elas sejam complementadas por outras modalidades. Recortes abaixo ilustram esse posicionamento:

A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria. (MESQUITA, 2012, 13 p. 12).

[...]parece haver razoável consenso de que a criação de um instrumento de aferição do desenvolvimento da educação básica representa avanço significativo nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira. (NARDI; SCHNEIDER, 2014, p.364).

Um projeto educativo de qualidade não nasce espontaneamente e não se mantém rigorosamente coerente com princípios filosóficos que defende, se não for submetido a processos de avaliação continuados e plurais. (SORDI, 2013p.46).

A avaliação é, então, um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo. (ALAVARSE; MACHADO; BRAVO, 2013, p.25).

Nenhum dos atores negou a relevância da avaliação em larga escala – todos foram claros em reconhecê-la. (GUSMÃO, 2013 , p.111).

Antes de iniciarmos a discussão acerca da qualidade social da educação, entendemos ser necessário explicitar que não somos contrários à utilização das avaliações externas em larga escala no campo educacional, mas entendemos que esse instrumento não pode ser o único a ser considerado para promoção da qualidade da educação. (FELIPE; BERTAGNA, 2015, p.61).

Como toda atividade humana, a educação não apenas é suscetível de avaliação, mas tem a avaliação como elemento necessário de sua constituição. (PARO, 2011, p.706).

Pode-se pressupor, através das proposições analisadas (que não se resumem as acima apresentadas), que a avaliação em larga escala caminha para uma efetiva *reificação* dentro do campo educacional (pedindo-se licenças para o uso de uma noção marxista). Sua existência aparece como um fenômeno incontornável no quadro político-discursivo que compõe a contemporaneidade. Paradoxalmente, grande parte do discurso acadêmico se esforça por explicitar condicionamentos históricos e ideológicos das avaliações, bem como suas consequências sobre o processo pedagógico e sobre o currículo, mas parece, mesmo assim,

um discurso rendido a uma, supostamente inevitável, *necessidade*. Ou seja, pareceria doravante impossível educar *com qualidade* sem esse recurso.

Em torno da pertinência das avaliações, emergem diversos pontos que reforçam os seus atributos positivos, que supostamente, sustentam a impossibilidade de rechaçá-las da experiência educacional contemporânea.

A existência de sistemas de avaliação permite obtermos um diagnóstico da situação educacional no Brasil, ainda que tal situação envolva inúmeros aspectos não passíveis de serem contemplados apenas dessa maneira. (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014, p.202).

As avaliações produzem e alimentam bancos de dados, esquadrinhando e controlando ações e práticas. Por outro lado, os dados delas provenientes informam sobre as defasagens e apontam necessidades, subsidiando a reflexividade institucional, exigindo novas rearticulações políticas. (WERLE; SHEFER; MOREIRA, 2012, p.27).

Assim, avaliações mediante testes padronizados como o SAEB ou o PISA têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16).

Os resultados da avaliação de larga escala, mostrando o desempenho dos alunos, possibilita aos profissionais da educação refletir sobre a qualidade do ensino em nível escolar, e em equipe discutir e analisar os resultados da escola comparando-se com os resultados da rede, buscando alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos. (SOUZA; DORNELES, 2013, p.93).

Percorrendo um sinuoso caminho que vai desde o julgamento e condenação da escola como única vilã do fracasso escolar, até o reconhecimento do esforço das equipes escolares em busca de bons resultados. As reflexões nos permitem compreender a capacidade que a escola tem de se debruçar sobre si mesma e entender seus limites, oportunizando uma tomada de decisões e a transformação da realidade. (CASTA; LIMA, 2013, p.130).

[...] os gestores escolares podem mediar os sentidos e significados das avaliações externas junto à comunidade escolar, utilizar os resultados como mecanismo de reflexão e promover mudanças didático-pedagógicas que contribuam com a qualificação da educação escolar. (FREITAS; TAUCHEN, 2014, p.30).

Outro ponto interessante é o raro estranhamento em relação à forma como as avaliações são conduzidas – o formato prova. O material abordado demonstra que a *prova ou o exame* são, definitivamente, elementos intrínsecos à maquinaria escolar, um recurso disciplinar organicamente integrado à totalidade da empreitada escolar, sob o qual pairam poucas suspeitas ou resistências (FOUCAULT, 2006a). Tal realidade se expressa na crença de que, de fato, provas retratam a realidade cognitiva dos indivíduos, e que tais constatações são válidas para além do momento em que a prova é aplicada – que são recursos efetivos para um

diagnóstico. De tal modo, pouco se questiona sobre a necessidade de tais provas, ou sobre a possibilidade de outro modelo avaliativo discente, o que se tem como crítica, são alguns enunciados que apontam a discrepância de *forma* desses exames em relação aos que a escola normalmente aplica (o fato de ele ser composto de questões objetivas, de implicarem em preenchimento de gabaritos, por exemplo), e a delimitação dos *conteúdos*, que não contempla a totalidade do currículo das escolas, tópico que será debatido à frente.

Entretanto, aceitar a existência da avaliação não significa aceitar que ela constata qualidade educacional. Na busca pela relativização da interpretação oficial sobre o resultado das avaliações se dá pela substituição do termo *qualidade* acaba por ser trocado por *desempenho* em leituras que buscam analisar a pertinência das avaliações fora do discurso oficial. Possivelmente, por essa simples troca de termos, os autores estejam dando às avaliações em larga escala o que a elas pertence: o potencial de constatarem *o desempenho dos alunos em avaliações*, e não uma apreciação sobre os diversos e imbricados elementos que compõe aquilo que poderia ser denominado como qualidade educacional.

Se qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade, ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos. (VIEIRA; FERNANDES, 2011, p.195).

[...] os indicadores de desempenho devem ser encarados como instrumentos auxiliares das políticas educacionais e não como parâmetros a que as políticas devem se submeter irrefletidamente. (ANDREWS; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 844).

É preciso integrar os resultados do desempenho escolar com os contextos ou dinâmicas intra e extraescolares, na medida em que esta integração dará condições para a gestão escolar traçar suas próprias metas e estratégias, e definir intervenções alicerçadas na democratização e na autonomia, sem que isso signifique realizar manobras pedagógicas para atender as metas pré-estabelecidas pelo índice. (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015, p. 479).

[...] os desempenhos médios obtidos não podem ser traduzidos como retrato fi el da qualidade das instituições. Pretende-se problematizar o conceito de eficiência escolar, um entre muitos outros subjacentes a essa lógica, e contribuir com o debate acerca da avaliação educacional a partir da discussão da utilização do Ideb como instrumento capaz de aferir a qualidade educacional de nossas escolas. (ALMEIDA, DALBEN; FREITAS, 2013, p.1155).

Em síntese, as avaliações são recorrentemente concebidas como necessárias ou oportunas no discurso acadêmico, entretanto, seu potencial de constatação acerca da qualidade educacional é contestado. Como observou Amaro (2011) “A avaliação de redes apresenta

caráter político, e não meramente técnico” (p.52), e como tal, implica em opções e perspectivas que deixam outras a descoberto. O que não se pode crer é na “inocência” dessas opções, no caso da formulação do Ideb, como será debatido posteriormente, essas opções elegem alvos que se situam na posição politicamente mais vulnerável do sistema educacional – os professores e os alunos, isentando instâncias superiores de suas consequências mais agudas.

5.3.2 Sobre a noção de qualidade educacional: para além de qualquer objetividade

Foram raros os artigos analisados que não problematizaram a noção “qualidade educacional.” Tais incursões acabam dando à noção uma feição polissêmica, politicamente engajada, historicamente situada, e em alguns momentos, francamente subjetiva. Efetivamente, a academia não concebe algo como *qualidade* enquanto um atributo ou fenômeno atrelado a uma suposta essência do ato de educar. Ela pode ser coisas diversas, ou envolver coisas diversas, dependendo da perspectiva pela qual a educação é valorada, e dependendo das intenções de quem a avalia. Excertos abaixo ilustram esse posicionamento:

O conceito de qualidade reveste-se de múltiplos significados e, portanto, localiza-se num contexto de interesses diversos em conflito. (AMARO, 2011, p. 39).

O conceito de qualidade é extremamente subjetivo e abrange diversas possibilidades, sendo muito difícil de ser determinado (CABRAL; DI GIORGI, 2012, p.124).

Essa busca da educação sob uma ótica monocultural, constituída em relações de colonialidade que alimentam os processos de subalternização [...], tem norteado a visão de qualidade presente nas atuais políticas públicas no âmbito da avaliação educacional. (ESTEBAN, 2014, p. 467).

A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas. Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. (FONSECA, 2009, p.173).

A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p.249).

Portanto, qualidade não é um conceito simples e muito menos imparcial. Nesse emaranhado de ‘qualidades’ do conceito qualidade, cabe-nos, antes de prosseguir,

definirmos o que entendemos por qualidade. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p.416).

[...] para dizer da qualidade da educação é imprescindível ter clareza do significado dessa expressão, evidenciando, portanto, quais são os valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação. (SAUL, 2015, p.1304).

O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-a de suas finalidades primordiais. É evidente que, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Mantendo-se constantes tais finalidades, podem modificar-se igualmente as referências de qualidade. Essas passam a se circunscrever aos meios empregados. (GUSMÃO, 2013, p.301).

Como aponta o último recorte citado, importa salientar que, não só uma concepção de qualidade está em jogo neste impasse, mas de Educação e até de sociedade: a educação ofertada é “de qualidade” para que forma de Educação e para que tipo de relações sociais? A objetividade em descrever a qualidade educacional ou em apreendê-la, por exemplo aquela pretendida pelas avaliações em larga escala e pelos indicadores de qualidade gerados a partir delas, foi tomada regularmente como uma simplificação decorrente das opções das instituições avaliadoras, orientadas por princípios epistêmicos, políticos e éticos muito específicos, mas que são omitidos no discurso oficial, em prol de uma suposta objetividade dos recursos avaliativos e de seus resultados.

Em meio a esta trama, que implica em explicitar uma ampla conjuntura de fatores, fica evidente a dificuldade acadêmica em expressar, pontualmente, o que é, afinal, qualidade educacional. Ao que parece, os pesquisadores não se arriscariam a correr o risco de defini-la, e deste modo, estratégias evasivas aparecem no lugar de um conceito razoavelmente claro. De modo geral, nas tentativas de apreensão do fenômeno emergem dizeres acerca do que *está envolvido* nesta questão, como “a qualidade educacional envolve...”, ou *a que ela deve servir*, como “uma escola de qualidade deve ser capaz de...”, ou “alguém submetido a boa educação deve ser capaz de...”, ou “a qualidade não deve considerar apenas...”. Algumas citações abaixo demonstram essa estratégia:

O conceito de qualidade não pode ser reduzido somente ao desempenho escolar, tampouco ser tomado como referência para um processo de prestação de contas

(*accountability*) e para construção de um *ranking* entre as escolas. (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015, p.474).

Simplificadamente, a qualidade da educação poderia ser determinada analisando-se o quão bem as crianças aprendem, e em que medida a educação dada a elas traduz-se numa gama de benefícios pessoais, sociais e de desenvolvimento. (CABRAL; DI GIORGI, 2012, p.125).

No que diz respeito à questão da qualidade, há razoável consenso, pelo menos entre pesquisadores da área, acerca da necessidade de se buscar um padrão mínimo de financiamento, um “custo aluno qualidade” que expressaria um conjunto de insumos necessários a um bom desenvolvimento do ensino. Entretanto, o aporte de recursos mínimos e em condições de propiciar um ensino de qualidade, ainda que necessário, não é suficiente. A qualidade da educação é meta mais complexa e, provavelmente, objetivo alcançável apenas no médio e longo prazo. (VIDAL; VIEIRA, 2011, p.424).

É reducionista pensar que a qualidade da escola deve centrar-se apenas na avaliação dos resultados quantitativos, alcançados nos testes padronizados, de cunho cognitivo, considerando apenas dois componentes do currículo. (AMARO, 2013, p.36).

Entendemos que a escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve. Disto decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada por um conjunto de fatores tanto intra como extra-escolares. Estes não podem ser esquecidos ou silenciados pelas políticas que incidem sobre a escola e seus atores. (SORDI; LODKE, 2009, p.321).

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.202).

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc., e extraescolares, tais como condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros, o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p.429-30).

[...] o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social; (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.211).

Argumentamos que a qualidade envolve o domínio do português e da matemática, mas, também, dos demais componentes curriculares, além de estratégias de desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e emancipadora, propiciando condições de inserção social, igualdade e justiça. (WERLE; SHEFFER; MOREIRA, 2012, p.28).

A melhoria na formação de professores, na constituição da gestão democrática das escolas, na melhoria das condições materiais de trabalho e da infraestrutura, na melhoria da segurança interna e dos arredores das unidades escolares e nas possibilidades de envolvimento das comunidades nas decisões da escola tornam-se elementos imprescindíveis para se alcançar uma escola de qualidade social. (AMARO, 2013, p.33).

Permitindo-se a uma metáfora, tal realidade pode se equiparar àquela vivida pelas crianças pequenas que ainda não conseguem operar conceitos (crianças do estágio pré-operatório, diria Jean Piaget), que ao serem indagadas sobre o que são as coisas, desprovidas que estão de um conceito, remetem apenas ao seu uso: *O que é uma cadeira? - É para sentar!*

Entretanto, esta consideração não visa desqualificar a apreciação dos pesquisadores frente ao problema, antes, evidenciam a natureza daquilo sobre o que eles se debruçam. Efetivamente, o material analisado mostra grandes esforços de elucidação das dimensões e atributos envolvidos em uma boa educação, mas isso não redundava em um conceito possível, o que reforça a posição antes lançada, que a *qualidade educacional* é algo que existe somente para o discurso, mas que como objeto desse, opera efeitos práticos contundentes. Trocando em miúdos, a qualidade é um “conceito forte” que não existe, um dizer político que tangencia a cientificidade, sobre algo que não foi (ainda?) apreendido. Reforça este aspecto a consideração de Estevão (2013): “[...] a qualidade não pode ser vista independentemente do modo como a sociedade define as finalidades da educação e, por isto, ela é um conceito eminentemente político.” (p.21), assim como os olhares de Oliveira e Araujo (2005): “No que se refere especificamente à área de educação, o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos.” (p.8).

Seria então essa não especificidade da noção a sua maior fragilidade? Trabalha-se neste estudo com uma hipótese negativa a esse questionamento, ponto que é levantado por alguns pesquisadores abordados. Oliveira (2014) afirma que “fala-se muito de qualidade como se todos estivessem compreendendo essa palavra em um mesmo sentido, atribui-se a ela um significado universal, como se houvesse consenso sobre a educação que os mais diversos segmentos da sociedade perseguem” (p.226), e também, aparece como um ponto de consenso no levantamento aqui realizado, que “é muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.6).

Entretanto, concorda-se com Gusmão (2013), diante de sua afirmação de que “é na ambiguidade que reside a força da noção de qualidade” (p.303), dado que é na rarefação de

seus sentidos que se instalam e sustentam posições políticas e técnicas que redundam em ações concretas sobre o campo educacional. Qualidade educacional seria um significante esvaziado pela sua saturação, como pontuam Matheus e Lopes (2014), a partir de uma abordagem do discurso relativamente distinta da que aqui se realiza:

Investigamos o esvaziamento de sentidos do significante *qualidade da educação* como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada. [...] É por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão *qualidade da educação* se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade. Não se atribui aqui um sentido de negatividade ao esvaziamento. Defendemos ser desse modo político que se opera e se produz hegemonia. (p.340)

[...]

Tal flutuação de sentidos não se desenvolve por erro de cálculo, por qualquer equívoco, mas pelo jogo político (de linguagem) caracterizado pelo excesso da significação e, assim, pelo esvaziamento dos significantes garantidores da articulação pretendida. (p.344).

Qualidade educacional, como apontado acima, seria uma noção desprovida de qualquer objetividade, entretanto, não se pode concordar que ela seja, por isso, *subjetiva*. Ela é desprovida de objetividade, e como tal, é alvo de sucessivas e distintas *objetivações*, por ser um significante operado por dispositivos diversos que visam inscrevê-lo na realidade educacional, um significante em franca captura de significados, de objetos tangíveis, de materialização. Por esta perspectiva, pode-se antever a potência política das avaliações em larga escala e das fórmulas que compõem os indicadores de qualidade: elas materializam, de modo ostensivo e pretensamente objetivo, algo que todos desejam, que todos empreenderiam esforços em buscar, mas que ninguém consegue, efetivamente, saber o que é.

5.3.3 A apropriação do campo educacional por discursos exógenos

Diversos trabalhos denunciam o caráter “não educacional” da noção de qualidade fundamentada nas avaliações em larga escala. Segundo esses pesquisadores, a qualidade educacional aferida ou constatada pelas avaliações comporta sentidos que remetem ao discurso econômico e administrativo-gerencial, e não à Educação. Tal incursão deste discurso no campo educacional estaria vinculado a pressão de organismos internacionais e das teorias administrativas que floresceram juntamente com as perspectivas neoliberais. Em grande medida, a qualidade nesse arranjo discursivo passa a operar como um elemento de

mobilização e de gestão de recursos humanos, tal qual as *metas* de qualquer empresa contemporânea. A seguir, apresentam-se alguns dos posicionamentos de pesquisadores acerca desse ponto.

A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas. (SILVA, 2009, p.220).

O trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. Qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social e reduz-se a uma média estatística. (VOSS; GARCIA, 2014, p.393).

[...] as avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, desprezando frequentemente as condições das quais emergem esses resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico. (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p.417).

Nas redes observadas, a avaliação tem sido usada para induzir, principalmente, a política de melhoria da qualidade do ensino fundamental no formato que lhe dá a esfera municipal, o qual aponta para a reprodução local da lógica da gestão por resultados. Nesse sentido, a avaliação tem se prestado mais à introdução de práticas gerenciais na gestão escolar do que à efetivação da gestão democrática. (FREITAS; OVANDO, 2015, p.978).

A qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHINEA; BRANDÃO, 2015, p.465).

Pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as práticas educativas e pedagógicas. Desde então, a educação passou a ser regida por leis que configuram o que alguns autores têm designado de mecanismos de um “quase-mercado” educacional, porquanto sua introdução nesse campo teve como maior consequência a diminuição das fronteiras entre os setores público e privado. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p.63).

A definição de qualidade da educação tem estado cada vez mais imbuída dessa noção de que as escolas públicas devem oferecer um serviço que seja útil ao “reino da livre-iniciativa”, que as próprias escolas devam oferecer mercadorias que sejam consumidas por seus “clientes”, ainda que já não se fale mais de mercadoria, de cliente, ou mesmo de qualidade total como nos anos 1990. Agora o discurso é acerca dos resultados, e os resultados são os desempenhos dos alunos conferidos pelos testes padronizados. (OLIVEIRA, 2014, p. 238-9).

Um dos desdobramentos dessa lógica não-educacional das avaliações e dos indicadores é a aparição de formas de regulação do trabalho e formas de mal-estar típicas do setor produtivo submetido à ampla concorrência. A competição emerge como um “saudável” motor para melhorias; o mérito de instituições, professores e alunos passa a ser enviesado por uma leitura performática e espetaculosa; a mídia passa a ser o palco maior da glorificação e da detração; “grandes feitos” são bonificados financeira ou simbolicamente; dentre tantos outros artifícios familiares ao sistema produtivo capitalista contemporâneo, que seriam impossibilitados de adentrar à prática educacional, senão sob o suporte de um *indicador performático de qualidade*. Recortes abaixo ilustram as críticas acadêmicas à questão:

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. (SOUSA, 2014, p.412).

Considera-se que o discurso da qualidade pela via do IDEB busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional. (VOSS; GARCIA, 2014, p.392).

As avaliações externas, regidas pela lógica do controle, visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir *rankings* que servem tão somente aos propósitos do mercado. (SAUL, 2015, p.1310).

A *performatividade* surge como uma forma indireta de governar, ou um governo feito à distância, substituindo a intervenção pela definição de objetivos, prestação de contas e comparação. As avaliações chamam a atenção pública para os seus resultados de desempenho, sendo a estratégia focada nos resultados e não nas complexidades do processo de ensino/aprendizagem. (OLIVEIRA; JORGE, 2015, p.355).

A apologia do mérito excludente, enquanto dispositivo coercitivo e indutivo para a eficiência da equipe docente, estimula muito mais uma competição insana entre o professorado e entre escolas, ameaçando o trabalho colaborativo que deve estar presente nas escolas. Além disso, esse dispositivo, ao estimular a fragmentação e a individualização, levanta obstáculos para que o coletivo escolar desenvolva uma real imagem do processo político em curso: enquanto os (as) professores (as) competem entre si, não lhes sobra tempo tanto para questionar as prioridades políticas que se

quer imprimir na educação pública, como para pressionar os gestores da educação por melhores condições de trabalho. (BRIGUEIRO; SENGENIS, 2014, p.144).

Para além das formas de mal-estar características das relações pedagógicas (que já não são poucas), adiciona-se elementos performáticos e concorrenciais diante da inevitável necessidade de atingir metas e, preferencialmente, superar aos demais “concorrentes”, mesmo que não haja motivo algum para concorrência. Há, *em forma e organização*, uma privatização das relações de trabalho. Recortes a seguir ilustram esta posição crítica:

[...] práticas gerenciais combinam autonomia controlada, responsabilização e culpabilização dos docentes. (PIOLLI, 2015, p.600).

Frente à necessidade de expansão do acesso e o modelo de gestão pautado na responsabilização e no controle técnico dos resultados do ensino, cabe ao professor responder para além de sua formação inicial, desempenhando inúmeras funções, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização, de desqualificação do profissional docente. (VOSS; GARCIA, 2014, p.397).

Observamos que os usos dos indicadores de fluxo escolar e de desempenho cognitivo dos alunos (Ideb) permitiram aos administradores municipais formar uma imagem das suas redes escolares, situá-las em relação a outras redes, posicionar cada escola na própria rede. Quando positivos, os indicadores serviram como elementos de diálogo e estímulo intrarrede. Em situação inversa, os indicadores serviram como elementos de cobranças, pressões, negociações e controles, entre governantes, dirigentes e gestores educacionais, gestores e docentes, professores e alunos, atores escolares e pais de alunos. (FREITAS; OVANDO, 2015, p 975).

Paralelamente, é nessa mesma lógica que os professores denunciam o sentimento de que são responsabilizados sozinhos pelo desempenho da escola, especialmente porque, sem condições de trabalho apropriadas, tal instituição é obrigada a gerar alternativas para atender às metas externas exigidas pelo Estado (RICHTER; SOUSA; SILVA, 2015, p.617).

[...] os professores perdem a imagem intrínseca a seu ofício, e passam a ser vistos como operários em linha de produção. Nesse sentido, o professor não precisaria ser escolhido por sua função intelectual, mas como alguém que possa e saiba fazer o que é demandado pelo sistema. (VARANI; BALSAMO, 2015, p.128).

Na fala, fica explícita a competitividade que norteia o ranqueamento de escolas a partir da divulgação do Ideb e como o discurso é incorporado ao cotidiano do gestor. Além disso, evidenciam-se as ambiguidades entre ter visibilidade ou não diante da comunidade e da gestão da rede. Por outro lado, é perceptível o sentimento de desânimo e frustração de escolas que não atingem as metas produzindo uma autoimagem negativa. (AMARO, 2013, p.31).

A avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos, na medida em que os professores experienciam perda de poder e de controle e sensação de estar constantemente sob regime disciplinar. Isto pode culminar em desmotivação,

estresse, descontentamento, acúmulo de funções, o que provoca sobrecarga de trabalho. (AMARO, 2014, p.121).

[...] falas revelam que o professor não se sente participante desse processo, ao contrário, revelam que o professor desconfia dos objetivos dessas avaliações temendo ser o único a ser responsabilizado pelos resultados diagnosticados. Isso, provavelmente, acontece porque, até então, a escola e o professor não perceberam nenhuma mudança concreta nas suas escolas a partir dos resultados apontados pelas provas em relação à sua escola. (JUCHUM; GABRIEL, 2009, p.129).

Paradoxalmente, tais elementos oriundos do setor econômico/produtivo, que obedece a lógicas e objetivos distintos dos educacionais, não fazem desses discursos fragmentos descolados do real, e então, ininteligíveis ou ilegítimos à Educação, pelo contrário, eles se veem potencializados por possuírem uma objetividade a qual a Educação não consegue sozinha operar, ganhando assim, pertinência política e uma presença incisiva nas práticas escolares. Este “corpo estranho” ao discurso educacional parece valer-se da dispersão típica ao campo discursivo que permeia a Educação, dado que ela não é uma ciência em sentido pleno, com seus conceitos, léxicos e lugares de fala restritos a esta área, antes, à Educação cabe uma inevitável pluralidade discursiva.

Assim, novas tecnologias de gestão adentram ao âmbito educacional sem pedir licença, e, a partir de recursos que lhe são familiares (provas, médias, notas...) reconfiguram a relação dos sujeitos com seus próprios fazeres cotidianos. Esse ponto, o da remodelação da prática pedagógica e da gestão escolar, é o que aglomera as mais contundentes críticas da academia às avaliações e à noção de qualidade educacional que as sustentam, sendo sobre este tópico que se discorre nas próximas páginas.

5.3.4 O efeito indutor de um objeto e de seus modos de apreendê-lo

A qualidade educacional em sua formulação oficial e as avaliações educacionais externas que intentam constatar-la possuem potencialidades que vão muito além de um suposto diagnóstico. Segundo a ampla maioria dos trabalhos analisados, esse par, qualidade e avaliação, acaba por forjar diversas práticas nas escolas e nos sistemas de ensino. Alguns autores trazem a preocupação acerca dos possíveis efeitos dessa conjuntura com base em princípios lógicos ou em referência a experiências internacionais cujos efeitos já se fizeram

perceber. Outros, desenvolveram pesquisas em âmbito nacional e efetivamente *constataram* tais desdobramentos.

Dentre os efeitos ou práticas emergentes nesse cenário tem-se: o estreitamento ou aprisionamento curricular às matrizes de referência dos testes; o condicionamento de bonificações financeiras às escolas e professores de acordo com o cumprimento de metas; o treinamento de docentes e alunos para o enfrentamento das avaliações; a redução drástica de reprovações; a exclusão de alunos da avaliação; a construção de mais sistemas avaliativos; e o desenvolvimento de estratégias de resolução das dificuldades constatadas nos testes. Abaixo apresentam-se cada uma dessas problemáticas separadamente, apresentando material que exemplifica o posicionamento acadêmico frente a elas.

Quanto ao *estreitamento ou aprisionamento curricular às matrizes de referência dos testes*, tem-se, como primeiro elemento polêmico, a limitação da Prova Brasil a habilidades correspondentes às disciplinas de Português e Matemática. Tal opção redundante em uma hierarquização das diversas disciplinas escolares, senão sua franca separação entre “importantes e não importantes”, bem como, uma excessiva responsabilização dos professores que lecionam tais disciplinas sobre a imagem da escola como um todo. Textualmente, tem-se:

Esse encaminhamento tende a resultar em um estreitamento da noção de currículo, que supõe ser a inserção e inclusão social das novas gerações – papel social da escola básica – resultante, em princípio, de bons desempenhos em provas. Além do balizamento de questões curriculares ao ensino e aprendizagem das disciplinas que são objeto de avaliação, usualmente Língua Portuguesa e Matemática, tal direção induz a um movimento de homogeneização do que se ensina em todo o Brasil. (SOUSA, 2014, p.411-2).

A redução marca a intenção de unificação de processos pedagógicos - envolvendo o o quê e o como ensinar/aprender - em uma sociedade constituída por grandes diferenças sociais, econômicas e culturais e por intensa hibridização. (ESTEBAN, 2014, p.479).

[...] entendemos que os discursos que tratam das avaliações externas engessam a escola, definem o conteúdo escolar como treinamento da leitura, da escrita e do cálculo (ESTEBAN; FETZNER, 2015, p.85).

Muito além de serem utilizadas para nortear as políticas educacionais, criando políticas capazes de melhorar o ensino oferecido aos alunos, as avaliações têm se constituído em um aparato de regulação social, passando a controlar não apenas o currículo formal, mas a autonomia do professor em relação ao conteúdo que está sendo ensinado. (BAQUIM; BRAZIEL, 2015, p.166).

Em tempos de Ideb o maior destaque é para as disciplinas que se constituem em objetos, por excelência das provas de Língua Portuguesa e de Matemática, sendo que as demais disciplinas passam a ocupar um lugar hierarquicamente inferior em termos de carga horária e importância epistemológica no currículo. (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2015, p.91).

O estreitamento curricular impede que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal). Com a escola focada em português e matemática, as demais disciplinas são abordadas em ‘projetos interdisciplinares’ que conduzem à banalização do conteúdo destas. (SCHNEIDER, 2013, p.51).

Para além disso, tem-se a crítica à limitação curricular também dentro das disciplinas avaliadas, já que as matrizes de referência dos testes, sobre as quais as questões são elaboradas, não contemplam todo o universo que as disciplinas avaliadas podem abordar, mas sim, algumas habilidades e conhecimentos eleitos como fundamentais, e o modo de abordá-los também seria específico:

[...] percebe-se que há uma necessidade de ‘trabalhar o conteúdo’ que ‘vai cair’ na prova. Isso representa um controle do currículo e, conseqüentemente, acaba por engessar a ação do professor em sala de aula para desenvolver determinado conteúdo a ser exigido pelos testes. (AMARO, 2013, p.47).

Para a maioria dos profissionais, as avaliações têm interferido no currículo, pois perceberam um “enxugamento” de conteúdos que antes costumavam passar aos alunos. (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014, p. 218).

No que tange ao currículo, parece haver certa conformação do professor na focalização de conteúdos escolares requeridos nos testes padronizados e na aferição de agentes externos à escola acerca das capacidades dos alunos. Impelido a seguir um currículo desenhado a partir de matrizes de referência, os professores reduzem a ação pedagógica à produção de resultados educacionais pelos quais serão responsabilizados futuramente. (SCHNEIDER, 2013, p.30).

Assim, efeitos são sentidos nas dimensões do currículo e do trabalho desenvolvidos no espaço escolar: pauperização de conhecimentos, restritos às competências básicas e pauperização do ensino que se condiciona ao que é cobrado nos exames, orquestrando e induzindo o trabalho na sala de aula com traços neotecnicistas. (AMARO, 2013, p.27).

[...] o PDE/Prova Brasil mostra exatamente o que se espera dos alunos como competência leitora ou matemática, e aponta exemplos de atividades que levam o aluno a desenvolver as habilidades esperadas; portanto, ele prescreve, sim, práticas de ensino e pressupostos teóricos que deseja que sejam seguidos. (DAMETTO; BEVILAQUA, 2010, p.114-5).

Diante dessa realidade: uma avaliação previsível que determinará a dignidade do processo educacional empreendido, *o treinamento de docentes e alunos para o enfrentamento das avaliações* aparece como uma alternativa realmente plausível, e efetivamente, práticas dessa natureza têm sido cogitadas e constatadas. Em geral, elas são reportadas como políticas de sistemas municipais, bem como reações locais a resultados vexatórios em avaliações anteriores. Tais medidas implicam em preparação dos professores para que eles saibam manejar o instrumento de avaliação, para que conheçam as habilidades e conteúdos

requeridos, para que fomentem o engajamento de pais e alunos no processo avaliativo; na esfera do alunado, tem-se a ambientação desses com questões de múltipla escolha, a utilização de material apostilado direcionado às matrizes de referência, que segundo alguns autores, faz emergir um verdadeiro “mercado da avaliação”, a abordagem didática de provas anteriores, e a realização de “simulados”, como demonstrado nos recortes abaixo:

Um aspecto dessa tendência tem sido o avolumar de tarefas e preocupações atinentes à avaliação e monitoramento de resultados, o que modifica a atuação dos coordenadores pedagógicos, que passam a interagir com professores, pais, alunos e gestores das Secretarias de Educação com o intuito de gerar melhores resultados. (FREITAS; OVANDO, 2015, p.975-6).

Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, pois se presta a aferir (precariamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastante nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando eles passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino. Não só o aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa. (PARO, 2011, p.709).

Outra estratégia utilizada pelas escolas é o treinamento dos estudantes para realização da avaliação. Neste caso, evidenciam-se, nas ações da gestão escolar, os procedimentos de ressignificação das avaliações externas, ou seja, a adaptação do ambiente escolar e dos conteúdos curriculares, na busca de demonstrar o atributo ou o suposto nível de qualidade de cada estabelecimento. (CHINEA; BRANDÃO, 2015, p.473).

O terceiro movimento flagrado neste estudo, e que trata da incorporação das matrizes da Prova e da Provinha Brasil como o currículo de fato para a rede municipal de Curitiba. Tal processo foi detectado em outro mecanismo de formação permanente dos professores e professoras da rede municipal, denominado de ‘Semana de Estudos Pedagógicos’ (SEP). (DITTRICH, 2010, p.45).

O índice passou a ser o elemento norteador, por excelência, da política municipal de educação. A gestão da educação municipal gira em torno da melhoria do Ideb nas escolas, e, para isso, as SME procuram estabelecer mecanismos de monitoramento das escolas. Houve um fortalecimento generalizado da dimensão pedagógica nas SME, no entanto se percebe uma redução das propostas curriculares nas matrizes da Prova Brasil. (VIDAL; VIEIRA, 2011, p.430).

A preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas tem recebido tanta atenção no âmbito escolar, que os gestores já estão reorganizando seus planos de estudo e o currículo da escola de acordo com os conteúdos e as habilidades cobradas nas provas, como demonstram os depoimentos das professoras. O que se vê, na realidade, é uma preparação dos alunos ao longo de toda a educação infantil e séries iniciais para obterem êxito nas avaliações. (HYPOLITO; IVO, 2013, p.387).

O sucesso de diversas instituições, que conseguiram verdadeiros “saltos de qualidade”, remetem a essas estratégias nitidamente direcionadas para a avaliação. Diversos estudos buscaram investigar os motivos pelos quais algumas escolas se destacam positivamente nas

avaliações padronizadas, e desses levantamentos emergem duas realidades: escolas que possuem estrutura, gestão, ação e planejamento pedagógico sólidos, para as quais o bom resultado é uma decorrência natural, e como tal, possuem certa constância nos resultados nas diversas edições das avaliações, e outras, que investem nas avaliações como forma de maximizar o ganho nos exames e construir subitamente uma imagem de “escola de qualidade”. Essa última, e preocupante realidade, é demonstrada nos os excertos abaixo:

Ao analisarmos os planos de trabalho docente das escolas entrevistadas, averiguamos que os três melhores desempenhos apresentam planejamento e registro de atividades envolvendo os descritores e os tópicos das Matrizes de Referências da Prova Brasil. (JACOBSEN; MORI, 2012, p.86).

A preocupação em estarem preparados para recebê-la, como a quem recebe uma visita indesejada, as norteou para seguirem dias (durante meses) de treinos incansáveis, em busca de um resultado positivo nos indicadores finais. (VARANI; BALSAMO, 2015, p.133).

[...] a equipe destaca como primordial para a melhoria da nota do IDEB em 2011 a criação de simulados, duas vezes ao ano, com questões semelhantes àquelas contidas na Prova Brasil.

Devido a essa preparação, segundo o professor de Língua Portuguesa da instituição, os alunos estavam seguros, conscientes e extremamente preparados para a prova, o que consequentemente gerou melhores resultados. (FRASSETO; RAMOS, 2013, p.19).

Os relatos que informam o ‘treinamento’ dos estudantes nos levam a pensar que a escola tem um ritmo de trabalho com os alunos e que, em determinado tempo antes da avaliação, os estudos regulares são suspensos para dar lugar à preparação para realização da prova. (FREITAS; TAUCHEN, 2014, p.40).

Percebe-se com isso, o poder coercitivo da qualidade e das avaliações que a constata. Nota-se que, em geral, apreciações da academia repudiam tais práticas de “treinamento” para os testes, entretanto, algumas considerações favoráveis a elas também foram localizadas, mostrando o poder subjetivante que a objetivação da qualidade pode gerar, à medida que pode orientar o *desejo* dos envolvidos. Em síntese, o índice de qualidade pode tornar-se o objeto de desejo de escolas, professores e até de quem pesquisa Educação. A citação abaixo explicita tal possibilidade:

Uma estratégia encontrada pela escola para melhorar os índices foi concentrar-se na preparação dos alunos para fazer a Prova Brasil. Para os membros da escola o processo de aplicação da Prova Brasil nos anos anteriores era feito sem o envolvimento dos alunos e professores no processo, além de uma completa desorganização do tempo e espaço escolar. Na maioria das vezes, os alunos desconheciam os objetivos das provas e não se interessavam em realizá-las com compromisso e seriedade. Além disso, muitos não entendiam nem como marcar os cartões-respostas das provas. Com isso, professores e equipe pedagógica entendiam que os resultados da prova poderiam ser melhores se o processo de aplicação fosse mais organizado no ambiente escolar.

Como afirma a coordenadora pedagógica, ‘para todo processo de intervenção no cotidiano escolar deve haver uma preparação’. Assim, a escola afirma ter adotado a prática de realizar simulados com questões de Provas Brasil anteriores, a fim de preparar os alunos para um estilo de prova que não estavam acostumados a fazer, com questões de múltipla-escolha e marcação de cartão-resposta.

[...]

Constatou-se que os simulados desempenharam, apenas, um papel motivador para alunos e professores, gerando o aumento das expectativas positivas destes sobre a aprendizagem e servindo como instrumentos de preparação e planejamento. Em nenhum momento, a escola pareceu perder sua autonomia na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula ou mostrou preocupação em incorporar as escalas de proficiências analisadas pela Prova Brasil na sua organização curricular. (MESQUITA, 2012, p.600).

Pela objetivação da qualidade, práticas contestáveis ganham apreço e respeitabilidade, elas saem da vala das práticas pedagógicas espúrias, para ascender a condição de práticas capazes de sanar déficits pedagógicos históricos e salvaguardar os jovens de uma educação desqualificada, que afrontaria o direito constitucional a uma educação com “padrão de qualidade.” Nesta lógica, se um “padrão” é estabelecido e a escola o atinge, o direito à Educação está garantido, mesmo que o referido padrão derive de arbitrariedades que ignoram a complexidade do processo. Na mesma esteira da propulsão do Ideb, tem-se medidas para *a redução drástica de reprovações*, já que é através da ampla aprovação do alunado que é possível preservar a nota obtida na Prova Brasil. Em algumas redes de ensino, o “problema da reprovação” parece ter sido rapidamente sanado, de modo que ganhos significativos no Ideb remetem a alterações significativas nessa variável.

Ao levar em consideração indicadores de fluxo e rendimento escolares, o IDEB das escolas alcançará notas altas, simplesmente por não reter os estudantes, sem que isso signifique, de fato, qualidade nos processos educativos. (CHINEA; BRANDÃO, 2015, p.473).

Na maioria dos municípios cearenses, a melhoria do Ideb está fortemente associada à evolução nos resultados no Indicador de Rendimento (Taxa de Aprovação). (VIDAL; VIEIRA, 2011, p.430).

Como uma escola onde os alunos apresentaram menor rendimento na prova pode ter elevado a nota no IDEB? E vice-versa? Se essa problemática for explicada no quesito fluxo, a situação é ainda mais complexa: como os alunos foram aprovados, se demonstraram baixo rendimento nas avaliações de Português e Matemática? (FREIRE; FERREIRA, 2014, p.318).

Em suma, o IDEB pretende a princípio incentivar (e controlar) as unidades escolares e redes de ensino a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos. Com isso, o governo prepara um índice descolado da realidade em que incide, ao pretender exercer a regulação dos sistemas de ensino tal como se funcionassem em uma sociedade não excludente, em que fosse possível oferecer um tipo de formação, que é de fato inexecutável na sociedade brasileira atual (SASS; MINHOTO, 2011, p.72).

Dentre os efeitos objetivos das avaliações explicitados pelo discurso acadêmico, uma das mais controversas medidas para “aumentar a qualidade” das escolas é *excluir os alunos que sabidamente terão dificuldades em responder as provas*. Tal manobra é possível dentro dos regramentos da avaliação, pois essa, embora sendo censitária, gera o Ideb desde que 50% ou mais dos alunos participem das provas.

Da mesma forma, alimentar ilusões a respeito do poder indutor das avaliações em e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido. Podem estimular comportamentos perversos, dos quais os mais conhecidos são a exclusão das populações que se supõe terão os piores resultados, já nos processos de matrícula, sua ocultação nos dias de aplicação das provas, convidando-os a não comparecerem, ou simplesmente uma amplificação das desigualdades no interior da escola, investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados. (BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1379).

De acordo com o relato das professoras, a coordenadora de educação especial, tentou ser ética, deixou os alunos realizarem as provas sem nenhum apoio, apesar do desespero das crianças, e tomou a atitude de dizer da deficiência das crianças, na esperança que estes não fossem computados no momento de realizarem a média para o sistema de medida das escolas, que em Goiás, fica em uma enorme placa, na entrada da escola (SAEB). (TARTUCI, 2014, p.88-9).

Podemos inferir que na realidade estudada a avaliação coloca em xeque todo o processo de escolarização vivenciado pelas crianças. A existência do subterfúgio que cria as ‘crianças da margem’ mostra os requintes dos processos excludentes recorrentes nos sistemas escolares. Os alunos, considerados clientela da Educação Especial mostram a agudez de uma inclusão precarizada que se personifica, por exemplo, nos processos ‘avaliativos’ descritos no estudo de caso apresentado neste artigo. (CARDOSO; MAGALCHAES, 2012, p.462).

Cabe evidenciar que os dados da Prova Brasil e Enem do município de Londrina (PR) no ano de 2007 apresentados indicam que o número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais é muito superior ao número de alunos que realizam a avaliação em larga escala, o que vem reforçar o indicativo de que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar, já que ainda a sociedade encontra-se imersa a lógica ambígua de um discurso que não condiz com a real prática inclusiva. (SILVA; MELETTI, 2014, p.432).

Adentrando às relações de trabalho na escola, evidenciam-se práticas de condicionamento de bonificações financeiras às escolas e professores de acordo com o cumprimento de metas em avaliações externas. Embora o Ideb e a Prova Brasil constituam, originalmente, formas de “*accountability fraca*” nos olhares de Fernandes e Gremaud (2009), dado que não se atrelam inevitavelmente à retaliações e bonificações financeiras, mas

“apenas” simbólicas, tem-se percebido que as apropriações municipais e estaduais desses indicadores remetem a outros tratamentos, mais “fortes”. Excertos abaixo trazem constatações nesse sentido:

Outro movimento detectado se expressa no uso de resultados para o pagamento de bônus por mérito para professores, o que compromete seu envolvimento com a avaliação em tela e os responsabiliza, quase exclusivamente, pelos resultados dos alunos. (AVALARSE; MACHADO; BRAVO, 2013, p.25).

Como consequência dessa prática de avaliação, que não leva em consideração todos os determinantes do ato educativo, os resultados do Ideb têm sido utilizados para implementar políticas equivocadas de responsabilização individual dos professores pelo sucesso ou fracasso atingido. Implanta-se uma suposta meritocracia e são instituídos bônus como prêmios. (RONCA, 2013, p.80).

As ferramentas para a consolidação dessas políticas se fazem por meio de mecanismos engendrados que conduzem à qualidade, do ponto de vista quantitativo, como os méritos, os rankings, o bônus vinculado à produtividade e os prêmios financeiros destinados àquelas instituições que apresentarem os melhores resultados e, conseqüentemente, o melhor índice. (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015, p.478).

Porém, o que temos atualmente é que essas avaliações estão sim interferindo e modificando o ensino da disciplina de Matemática. Prêmios como o ‘14º salário’ fazem com que a busca por se ensinar Matemática seja resumida, infelizmente, à prática de repetição de exercícios. Os modelos avaliativos que temos atualmente, em que a prática de treinar alunos é constante, pouco acrescentam para a melhoria do ensino oferecido. (BAQUIM; BRAZIEL, 2015, p.167).

Na escola observada ocorreu uma forte presença do IDEB no cotidiano. Em função do score alcançado nesse índice, algumas escolas receberam 14º salário e outras não, a adoção de um livro não avaliado pelo PNLD foi tornada obrigatória, alunos foram submetidos a testes de leitura por membros da secretaria municipal de educação e uma empresa educacional foi paga para oferecer reforço à escola que não atingiu boa média no IDEB. (ANDRÉ; BUFREM, 2013, p.145).

Também houve relatos de fraudes que justificariam o alto desempenho de algumas escolas, principalmente por profissionais do Rio de Janeiro, já que alcançar as metas significa ganhar a bonificação salarial. (CERDEIRA; ALMEIDA; COSTA, 2014, p.214-5).

Outra prática curiosa, essa em nível mais amplo, é que as avaliações geram mais avaliações. Pululam práticas de avaliação censitária em estados e municípios, muitas delas já implementando processos mais duros de responsabilização. Reside aí a mesma crença implícita contida nos documentos do Inep, que a avaliação, por si só, elevará a qualidade, arregimentando esforços dos diversos sujeitos envolvidos.

Apropriações dos resultados das avaliações em larga escala também tem fomentado a *construção de estratégias de resolução das dificuldades constatadas nos testes*. Os testes, de acordo com os posicionamentos predominantes da academia, não captam ou traduzem qualidade, mas inegavelmente apontam potencialidades, fragilidades e limitações no âmbito

da relação do aluno com os conteúdos avaliados, dados que, se adequadamente interpretados, podem incitar o desenvolvimento de práticas educacionais que ampliem os ganhos cognitivos reais dos discentes e que renovem a ação pedagógica dos professores. Em torno disso, levantam-se argumentos acerca do “bom uso” de indicadores e avaliações, o que implicaria em subestimar seus efeitos políticos e performáticos em prol daquilo que efetivamente eles informam. Deriva desta perspectiva, a noção de que avaliações em larga escala não são, em si, perigosas para a Educação, mas sim alguns dos desdobramentos dessas (tomando como hipótese a possibilidade de distanciar a avaliação de seus efeitos). Textualmente, assim isso se expressa:

Por outro lado, em nossa visão, a crítica aos testes estandardizados não pode servir para justificar o recuo do Estado de sua obrigação com as políticas de avaliação em larga escala. O que está em questão é o modelo de avaliação e de *accountability*. (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015, p.624).

É preciso esclarecer que não está posto que a avaliação externa seja ruim e não deva ser realizada. Ao contrário, o Estado tem o dever de avaliar e cobrar a qualidade do ensino que oferece. O problema é o que se faz com os dados dessa avaliação: são usados para criar *rankings educacionais* ou premiar com bônus professores cujos alunos tiveram bom desempenho, ao invés de se investir nas escolas que não apresentaram bons resultados. (GARCIA; BARREIRO, 2008, p.130).

Como expressão de um processo de trabalho compartilhado e não mais como produto pontual e artificializado, a avaliação ganharia mais significado político e técnico (exatamente nesta ordem), mostrando-se coerente com a função formativa dela esperada. (SORDI; LUDKE, 2009, p.324).

Conhecer as práticas de avaliação é apropriar-se delas e dos resultados que geram, é dar-lhes significado, a elas incorporar peculiaridades decorrentes do conhecimento do coletivo local e dos espaços de fazer. (WERLE; SHEFFER; MOREIRA, 2012, p.20).

As informações produzidas nestas avaliações podem contribuir para a organização, planejamento e avaliação da escola e dos próprios sistemas, desde que sejam apropriadas e interpretadas pelo coletivo da escola. Entretanto, é preciso que esses sujeitos participem do processo de pensar a avaliação. É importante que gestores, orientadores pedagógicos internalizem a ideia de que os resultados da Prova Brasil configuram-se apenas como um indicador do desempenho dos alunos e que pode fornecer algumas pistas para se pensar no que a escola vem produzindo e no que ela pode melhorar. Por outro lado, deve fomentar a possibilidade de discutir uma outra avaliação, que venha de dentro de escola, que seja democrática e tenha a participação como eixo. (AMARO, 2013, p.39).

A avaliação externa, especialmente a Prova Brasil, e sua articulação com a aprovação, como examinada aqui, fornece dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas, que podem ser tomadas como o ponto de partida para a

trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 76).

É necessário que os movimentos reais que acontecem na escola e que as informações produzidas pelas avaliações externas sejam tomados como indicadores para a apropriação de seus problemas a partir do diálogo constante com práticas cotidianas de avaliação interna, propiciando um ambiente reflexivo da instituição escolar, levantando e definindo outros indicadores que não se restrinjam ao desempenho dos alunos e ao fluxo. (AMARO, 2014, p122).

Vários autores anunciam que as avaliações externas seriam, então, pedagogicamente pertinentes se não sofressem o tratamento que sofrem, se sua abordagem fosse efetivamente pedagógica e não gerencialista/performática, se seu uso servisse para aprimorar a Educação e não para controlá-la e julgá-la.

A perspectiva acima mencionada deve ser posta sob suspeita, pois o instrumento e o indicador possuem, desde suas origens, inclinações disciplinares e de governamentalidade – é para o ajustamento de condutas e para a maximização das virtudes laborais de uma nação que elas foram instituídas, não é sob uma corrupção de suas finalidades que eles redundam em leituras estranhas aos princípios da Educação Pública. Crer na possibilidade do bom uso das avaliações seria, em alguma medida, supor uma neutralidade no método, assim como uma neutralidade no objeto – *qualidade educacional*, a que ele se refere, neutralidade esta, que a academia esforça-se em desconstruir, evidenciando o condicionamento histórico, político, epistêmico e ideológico aos quais os métodos e conceitos em tela estão submetidos. Se emergem bons usos dessas avaliações (usos emancipatórios, pedagógicos, libertadores, progressistas, etc.), eles se devem, dentro dessa perspectiva crítica, a um ato de *subversão*, dado que é somente na *resistência* ao modelo oficial que resultados de avaliações poderiam se descolar da maquinaria de poder-saber que visa a sujeição à moldes gerencialistas.

5.3.5 Outra qualidade, outras práticas: “qualidades” concorrentes à oficial

Como apontado no capítulo primeiro desta tese, noções diversas de qualidade coabitam espaços e tempos, atuando em paralelo ou em concorrência uma frente as outras. Tal realidade foi percebida nos escritos acadêmicos através de algumas estratégias, como debater os indicadores do Ideb desconsiderando a noção “qualidade” (como um indicador de *desempenho e fluxo*, como aferição de *resultados e produtividade do sistema*, dentre outras

possibilidades), assim como utilizando de “qualidades adjetivadas”, como *qualidade social*, *qualidade socialmente referenciada* e *qualidade negociada*. Como visto nas páginas acima, nenhum consenso existe sobre a opção oficial acerca da qualidade, embora, por vezes, enunciados acadêmicos sejam enredados na fórmula Ideb = Qualidade.

Diversos estudos apresentam perspectivas de “qualidades outras”: que consideram outros aspectos; que possuem outra racionalidade; que elegem outras prioridades à Educação; que ensaiam outros indicadores; que se objetivam de outros modos; que se associam, que “reparam”, que combatem, ou que andam em paralelo à qualidade oficial. Alguns excertos evidenciam essa questão:

A reflexão até aqui proposta percebe, no processo de avaliação externa instituído, pouca contribuição para a elaboração dessas questões e para a promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, que envolve a qualidade científica, a pedagógica e a democrática. É claramente insuficiente uma avaliação, da aprendizagem ou da qualidade das escolas, reduzida a uma prática de exame, simplificada como mensuração de desempenho por meio de testes padronizados e parâmetros uniformes. (ESTEBAN, 2014, p.478).

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.207).

A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas. (SILVA, 2009, p.224).

Dados os conflitos em torno do currículo que se deseja projetar, tal discurso de qualidade é antagonizado por diferentes agendas de movimentos sociais e da comunidade educacional. Tentando se afastar dessa significação instrucional, múltiplas ações são desenvolvidas na construção de um projeto de *qualidade social* por meio da afirmação de uma educação crítica. [...] É pela negatividade ao projeto da qualidade vinculada a critérios instrumentais que a identidade da qualidade social se projeta. (MATHEUS; LOPES, 2014, p.341-2).

O que se propõe é que os sistemas de ensino que anunciam uma qualidade de educação identificada com princípios democráticos tenham uma prática coerente com os princípios de uma lógica emancipatória. (SAUL, 2015, p.1309).

Por outro lado, tais problemas não podem ser enfrentados apenas com a recondução do fluxo escolar e dos resultados de desempenho dos alunos como indicadores únicos da qualidade da escola. É fundamental que a qualidade envolva melhorias na formação de professores, na constituição da gestão democrática no âmbito das escolas, nas condições materiais de trabalho e de infraestrutura da escola, na segurança interna e nos arredores das unidades escolares, assim como nas possibilidades de envolvimento das comunidades nas decisões da escola. (AMARO, 2013, p.39).

Por fim, devemos deixar claro que qualidade negociada não significa que as escolas devem isoladamente estabelecer seus critérios como se não fizessem parte de uma sociedade. Os indicadores devem ser negociáveis porque os problemas são contextualizados e plurais (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p.68).

As reflexões levadas a termo pela academia e pelo coletivo dos docentes podem imprimir tensões às visões dominantes, por meio da proposição de avaliações que envolvam múltiplas dimensões. (SUDBRACK; COCCO, 2014, p.366).

Como propõem Matheus e Lopes (2014), “[...] essa segunda cadeia de equivalências projeta a qualidade como social e busca, pela inserção do adjetivo, expulsar os sentidos instrumentais vinculados à primeira cadeia enunciada, na qual estariam os projetos reduzidos aos enfoques objetivistas”(p.343), ou seja, o “social” é o marco que delimita a não concordância com o discurso da qualidade educacional dominante, e que envia a ideia de uma “qualidade melhor que a qualidade hegemônica” (talvez esteja se assistindo a uma verdadeira batalha pela qualificação das qualidades!).

Também parece um horizonte provável que se desencadeie outro esvaziamento de sentido, agora do significante “social”, que na conjuntura apresentada, pode vir a remeter a qualquer proposta que intente se distanciar das perspectivas oficiais-hegemônicas de qualidade, e que, como concorrente a esta, reveste-se de um valor moral positivo frente a uma determinada parcela da população, àquela que se vê não representada nas determinações oficiais, ou que assumiu uma postura combativa frente a essas.

Os enunciados que se utilizam dessa adjetivação da qualidade parecem antever essa possibilidade ao delimitarem o modelo de sociedade a que a Educação Pública deve corresponder: a um modo democrático de vida. É com forte apelo à *democratização* da escola, da gestão, do currículo e do saber que o discurso da qualidade social se reveste, o que não deixa de implicar em uma contundente crítica a avaliação oficial enquanto prática centralizadora, distante de ideais democráticos.

4.4 A qualidade e a luta pelo sentido

Neste capítulo foi realizada a análise de enunciados provenientes de duas instâncias de enunciação distintas: àquela que representa o *poder governamental instituído*, representado pelo Inep e seus agentes, bem como por documentos de caráter oficial; e a *academia*, espaço

privilegiado de enunciação da verdade sob a égide da Ciência, e que tem nos periódicos científicos seu maior meio de divulgação.

A qualidade oficial se potencializa enquanto verdade por articular-se de modo orgânico a discursos de verdade da contemporaneidade, *esta qualidade* não sobreviveria à crítica se desprovida de uma interdiscursividade densa, que dá aval a seus métodos, objetivos e meios de publicização. Ela é uma concepção limitada, arbitrária e instrumental, que implica em diversos riscos (muitos deles francamente assumidos e tidos como pequenos, conforme Fernandes e Gremaud, 2009) entretanto, por obedecer às regras enunciativas de seu tempo, ela se objetiva e salta aos olhos de todos os que queiram ver (e até dos que não buscaram vê-la). O Ideb não pode ser ignorado, nem mesmo por quem não quer aceitá-lo devido às suas fragilidades de toda ordem. As avaliações e as concepções de qualidade a qual elas se tramam formam o *dispositivo que objetiva a qualidade educacional*, forjam verdades e mobilizam sujeitos em seu entorno. Tal dispositivo traz a luz a qualidade (ou a sua ausência), apreendendo-a de modo objetivo.

O discurso acadêmico, quando em seu viés desconstrutivo frente ao objeto em tela, mesmo quando articulado internamente, permanece *periférico*, ele orbita as margens dos discursos de verdade de seu tempo. Grande parte do discurso acadêmico, dada a realidade da educação nacional, figura como *utópico*, e para sua infelicidade, utópico em um momento em que as utopias estão “fora de moda”. São inúmeras as críticas, *todas legítimas*, mas não à toa, muitos dos enfrentamentos acadêmicos à qualidade oficial redundam em táticas “diplomáticas” em relação ao indicador oficial: confrontá-lo em absoluto seria arriscar-se a adentrar em uma posição de absoluta exterioridade em relação a enunciação do verdadeiro, soando como franca *ignorância*. Ou seja, em uma sociedade tecnicista, com relações sociais e de trabalho pautadas pela (auto)responsabilização do indivíduo, descrente no papel provedor do Estado, que cultiva inserções sociais performáticas e espetaculosas, que crê na cognição como elemento chave para o desempenho individual, que alimenta constantemente a competição, etc., como negar a veracidade de um indicador que parece emanar dessa conjuntura? Enfim, ele é uma verdade. O Ideb representa a forma, por excelência, daquilo que nosso tempo é capaz de chamar de qualidade.

Em meio a este embate, *a qualidade*, não adjetivada, ainda pertence ao discurso oficial. O resto pertence às linhas de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da incursão sobre os discursos da academia, pretendia-se encontrar através do material analisado, diversos enunciados iniciados por “qualidade educacional é...”, e ver nisso, pontos de divergência ou convergência em relação ao discurso oficial, entretanto, isso não emergiu dos escritos acadêmicos, e em seu lugar, brotou uma absoluta miríade de proposições inconclusivas, limitadas, dispersivas, que levaram as considerações acima propostas: que *qualidade educacional* é um objeto efetivamente discursivo, um significante a espera de um objeto ao qual significar, e que, quando objetivado, o é sob nítidas intenções políticas, tal qual ocorreu com o Ideb. Nesses termos, o Ideb *não representa qualidade*, ele mesmo é a qualidade, já que, por ora, é só nele que a qualidade da Educação Básica brasileira se objetiva.

A academia foi hábil em rechaçar a associação direta *Ideb=qualidade* (e não de modo unânime), mas não mostrou a mesma destreza em objetivar outra proposição, talvez, porque qualquer outra forma de objetivação seria, também, limitada, politicamente enviesada e potencialmente operadora de assujeitamentos. A crítica da academia faz cair por terra qualquer neutralidade da avaliação e do indicador oficial, mas também explicitou que a forma “verdadeira” de valorar a Educação não existe, a menos que aceitemos tranquilamente o fato de que *toda verdade é política*, aí outras verdades, também subordinadas a seu tempo e a interesses políticos, poderão advir.

O discurso acadêmico fomenta a inclusão de outras variáveis ao indicador de qualidade, o Ideb seria “pequeno demais”, pela sua formulação, para comportar uma apreciação razoável do que seria a qualidade educacional. Entretanto, como poderia um indicador numérico como este comportar, por exemplo, remuneração de professores e condições físicas da escola? Tomando como uma hipótese, caso incluíssem tais variáveis, o salário ruim do professor deveria aumentar ou diminuir o Ideb? A escola em pedaços, abonaria ou subtrairia a nota desta unidade escolar? Pela lógica da *melhor escola e da melhor educação*, bons salários e bom espaço físico aumentariam o Ideb, o que acabaria penalizando os já desfavorecidos com uma apreciação vexatória; entretanto, pela lógica oficial, tal inclusão deveria operar o oposto: salários baixos e escola em ruínas aumentariam Ideb, pois nessas circunstâncias, aumenta-se o mérito do trabalho realizado, já que “se fez mais com menos”. Neste breve raciocínio, um tanto simplista, é possível deduzir que a atual qualidade

educacional não é, exatamente, sinônimo de uma boa educação, pois o índice não é capaz de comportar mais variáveis sem perder sua operacionalidade.

Hipóteses da ordem do que acima se propôs, subverteriam aquilo para que este indicador serve, anularia ou minimizaria os efeitos de responsabilização sobre os sujeitos intra-escolares, e apontaria para as instâncias superiores, fazendo com que o índice deixe de ser um artefato político útil à gestão das escolas e das pessoas em épocas de gerencialismo. Tais provocações visam reforçar que o Ideb se apropria deste significante, qualidade educacional, objetivando-o, para fins políticos muito específicos, e que, se ele agregar outros pontos fundamentais da experiência educacional, seu poder de assujeitamento se esvai, ou os assujeitados deixariam de ser professores e alunos, para ser o Estado, o governo, os dirigentes extra-escolares da Educação, além de, possivelmente, perder qualquer sentido no quadro discursivo contemporâneo, já que não teria efeito subjetivante sobre sujeitos vulneráveis identificáveis, seria um índice desprovido de caráter coercitivo.

Reforça-se, o Ideb não *representa* a qualidade, pois ela não é um objeto desde sempre aí, à espera de um método adequado que a faça aparecer aos olhos humanos. São arranjos históricos que fazem com que algo seja assim denominado, e remetendo-se ao debatido no capítulo primeiro, talvez reformulando algumas colocações de autores citados, qualidade não foi qualquer coisa, como acesso, permanência, excelência, dependendo de cada época - *qualidade é ou foi somente aquilo que é ou foi chamado de qualidade*. Antes da inscrição deste significante politicamente poderoso no campo educacional, não se pode falar de qualidade.

Acrescentando, de fato tardiamente, mais um elemento a este debate, cabe considerar que dispositivos de governamentalidade e disciplinamento como as avaliações externas e os indicadores de qualidade se tornam tanto mais pertinentes, quanto mais se empobrece o processo formativo do professor, quanto mais ele se vê desprovido da capacidade de instituir-se enquanto sujeito de uma prática a partir de suas próprias perspectivas. A precariedade e o aligeiramento formativo faz com que, efetivamente, os processos pedagógicos escolares “estejam sob suspeita”, legitimando ainda mais a prática de controle externo ao âmbito escolar. E diante disso, o docente, crítica e epistemologicamente despossuído, pouco pode antever ou resistir aos arranjos discursivos e práticos que buscam o cooptar.

Soma-se a isso, um discurso “brando” da academia, que, diplomaticamente, dialoga com o discurso oficial situado em sua exterioridade, sem explicitar de modo incisivo suas incoerências. Um discurso que não é omissivo em suas críticas, mas que também não se arrisca a operar uma franca desconstrução, a minar as bases da *verdade atual* acerca da qualidade na

Educação Básica. O Ideb, apesar dos olhares de desconfiança acadêmica que o rodeiam, persiste como um dado incontornável, orientando as ações político-pedagógicas de uma nação, fazendo emergir a *qualidade educacional*, mesmo que em meio a práticas e currículos escolares contestáveis, e (infra)estruturas limitadas.

Perante a pulverização dos sentidos, bem como pelos usos políticos de um significante capaz de mobilizar o desejo de todos, discursos e verdades não educacionais tomam de assalto a política educacional e o espaço escolar, e aí desdobram seus dispositivos. Não é pelas mãos de princípios pedagógicos que as avaliações externas e os indicadores de qualidade ganham sua potência política e sua significação, mas sim por um enredo político, econômico e epistêmico contemporâneo, que tem no *mercado* seu palco maior, seu crivo de verificação (FOUCAULT, 2008c).

Enfim, esta *qualidade educacional* pertence ao nosso tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, n.10. Brasília, 1997.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22. n.75. ago.2001.p. 15-32.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*. Itajaí, v.7, n.1. jan-abr. 2007. p. 11-22.

_____. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação.*, Rio de Janeiro , v. 15, n. 57, p. 525-541, Dec. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400005>.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, Dalto, Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: ABE – Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANDRADE, E. C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 41, n. 2, jun. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612011000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 21 jun. 2013.

ARATO, Andrew. Representação, soberania popular, e accountability. *Lua Nova*, São Paulo , n. 55-56, p. 85-103, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452002000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452002000100004>.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf> >. Acesso em: 17 abr. 2016.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista portuguesa de Educação*. n.15.v.2., Minho, 2002. p.3-23. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>, Acesso em 10 mai 2014.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2013.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. v.35 n.126 São Paulo set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em: 10 mai 2014.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, n. 35, v. 2, p. 37-55, mai.-ago., 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>, Acesso em 10 mai. 2013.

BARBOSA, Eduardo Fernandes, et.al. *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, Ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200005>.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233-258, out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000200003>.

BIANCO, Mônica de Fatima; SALERNO, Mario Sergio. Como o TQM opera e o que muda nas empresas? Um estudo a partir de empresas líderes no Brasil. *Gestão e Produção*. São Carlos, v. 8, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2001000100005>. Acesso em: 15 abr 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. *Diário oficial da União*. 22 mar. 2005. p.17. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf, Acesso em: 2- nov. 2015.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação*. (MEC/SASE), 2014.

_____. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de estatísticas educacionais/ Diretoria de avaliação da Educação Básica. *Resumo técnico – resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica, 2005-2015*. Brasília: Inep, 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base*. Brasília: Inep, 2015b.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*. V.24. n.2, Rio de Janeiro, 1990. p.30-50. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049/8182>>. Acesso em 01 nov.2016.

CARREIRA, Denise. PINTO, José Marcelino Resende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à Educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global/Campanha nacional pelo direito à Educação. 2007.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. *Estudos avançados*, São Paulo , v. 21, n. 60, p. 307-310, Ago. 2007 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 dez. 2015.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO, Ricardo Corrêa. *Estado, governo e mercado*. Brasília: CAPES/UAB, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio. Prefácio: qualificar a qualidade, desqualificar a complacência. In: CARREIRA, Denise. PINTO, José Marcelino Resende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à Educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global/Campanha nacional pelo direito à Educação. 2007. p.9-11.

DAMETTO, Jarbas. Qualidade total na educação: a quem serve este discurso? *Anais.IV Encontro da Anpae Região Sul*. CD Room. Passo Fundo: UPF Editora, 2007. p.01-08.

DAMETTO, Jarbas. Resenha – Segurança, território, população. *Revista Perspectiva*. v.33, n. 122. Erechim, 2009. p.153-155.

DAMETTO, Jarbas. Notas preliminares sobre as avaliações em larga escala e sua incidência sobre a subjetividade docente. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. 12, 2012. p. 56-63. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17899>; Acesso em: 20 dez 2014.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. *Educação*. Santa Maria, v.40, n. 3. p. 617-628. set./dez. 2015 Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1984644413742>. Acesso em 10 out. 2016.

DAMETTO, Jarbas; SOLIGO, Valdecir. Sujeito e disciplinamento: Contribuições de Michel Foucault para pensar a Educação Formal. *Travessias*. n.5. Disponível em: <<http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3293/2600>> Acesso em 10 nov. 2016.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba , v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>>. Acesso em 03 out. 2015.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.p.97-110.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas , v. 29, n. 78, p. 201-215, Ago. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: MEC/INEP, 2007.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2013.

DUARTE, Marisa, R.T.; FARIA, Geniana G. *Recursos públicos para escolas públicas: as políticas de financiamento da Educação Básica no Brasil e a regulação do Sistema Educacional Federativo*. Belo Horizonte: RHJ/ Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. (org) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.93-110.

_____. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESQUINSANI, Rosimar S.S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>, Acesso em 04 mai 2014.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira ; DAMETTO, Jarbas. A produção do discurso em política educacional: lugares e verdades. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 9, 2014. p. 485-501. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/894/89430983010.pdf Acesso em: 20 dez 2014. DOI:10.5212/PraxEduc.v.9i2.0009.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliações em larga escala. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 11, n.3. 2016. p. 577-589. Disponível em<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8862>> Acesso em 01 nov. 2016. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0003.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elseiver, 2009. Disponível em:<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf>, Acesso em 01 mar. 2017.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, Campinas , v. 29, n. 78, p. 153-177, ago. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 out. 2015.

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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2002a.

_____. *Microfísica do Poder*. 17.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002b.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

- _____. *A ordem do discurso*. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002d.
- _____. *A história da loucura: na Idade Clássica*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *Vigiar e punir*. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2006a.
- _____. *O poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.
- _____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.
- _____. *Do governo dos vivos*. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.
- _____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Subjetividade e verdade. In: *Ditos e escritos X: Filosofia, diagnóstico do presente e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 349-355.
- _____. O nascimento de um mundo. In: *Ditos e escritos X: Filosofia, diagnóstico do presente e verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 51-54.
- GENTILI, Pablo, A.A.. O discurso da “qualidade” como uma nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. (org) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.111-177.
- GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, Set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ICLE, G. Para apresentar a performance à Educação. *Educação e Realidade*. Mai-ago 2010, n. 35(2), P.11-22. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15861/9473>> Acesso em 10 mai 2013.

INEP. *Nota técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas*. s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 01 nov. 2016. p.1-10.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2000.

MACHADO, Roberto. *Foucault: a ciência e o saber*. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARSCHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs.). *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre, Artmed, 2008. p. 25-39.

MARTINS, Angela Maria. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*., Porto Alegre , v. 39, n. 2, p. 337-357, jun. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 out. 2015.

MEYER, Dagmar, E. E.; SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de – um filme. In COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria I.E. (orgs.) *Caminhos investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MONTEIRO, Gabriel Cássio Moreira. FERNANDES, Thamyres Wan de Pol; O SAEB e seus enfoques: tecendo algumas considerações. In: *Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 95-112.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade (social) na Educação Básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense. *Anais. IX ANPED-Sul*, Caxias do Sul, 2012a. p.01-15.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012b. p. 227-250.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, abr.2005. p. 5-23. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>>. Acesso em 02 out. 2015.

PEARSON EDUCATION DO BRASIL. *Gestão da qualidade*. São Paulo: Pearson, 2011.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. Introdução: Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs.). *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M.. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300589&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009>. Acesso em: 17 jul. 2016.

RAMOS, Cosete. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300546&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300003>.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RAVITCH, D. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMÃO, José E. Financiamento da escola cidadã e cálculo de custo-aluno-ano. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6.ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jun. 2013.

SCHEDLER, Andreas. ¿Qué es la rendición de cuentas? *Cuadernos de transparência*. n.3. IFAI, México, 2004. 48p.

SCHMIDT, Maria Luiza Gava. Qualidade total e certificação ISO 9000: história, imagem e poder. *Psicologia ciencia e profissão*. Brasília, v. 20, n. 3, p. 16-23, set. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto. Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p.374-387.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação* vol. 27, núm. 1, jun. 2014. p.7-28. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37431490002>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6879>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto alegre: L&PM, 2011.

SPIELKI, Adriana; TITTONI, Jaqueline. O modo-indivíduo no serviço público: descartando ou descartável. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2005. Disponível em: <http://http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822005000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 abr 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.p.191.

VEYNE, Paul. *Foucault: pensamento y vida*. Barcelona: Paidós, 2009.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Petrópolis, Vozes, 2012.

YAZBEK, André Constantino. *Dez lições sobre Foucault*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXO

ANEXO 01- LISTA DE PERIÓDICOS CONSULTADOS¹⁴

ISSN	TÍTULO DO PERIÓDICO	PRODUÇÕES LOCALIZADAS	PRODUÇÕES ANALISADAS
1414-4077	Avaliação (Unicamp)	06	05
1980-4415	Bolema	04	01
0101-3262	Cadernos Cedes	06	05
2178-2229	Cadernos de Pesquisa	0	0
0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Carlos Chagas)	09	03
1516-7313	Ciência e Educação (Unesp)	0	0
2175-6236	Educação e Realidade	07	04
0104-4060	Educar em revista	03	01
0101-7330	Educação & Sociedade	14	05
1517-9702	Educação e pesquisa	12	05
0102-4698	Educação em revista	01	0
0104-4036	Ensaio	18	09
1676-2592	ETD – Educação temática digital	03	02
0104-5670	História, ciência e saúde - Manguinhos	0	0
1982-4327	Paidéia (USP)	0	0
0102-7972	Psicologia: reflexão e crítica	0	0
0102-3772	Psicologia: teoria e pesquisa	0	0
0102-6909	Revista brasileira de Ciências Sociais	0	0
1809-449x	Revista brasileira de Educação	07	02
1806-9347	Revista brasileira de História	0	0
1519-5902	Revista brasileira de História da Educação	0	0
0104-026x	Revista Estudos feministas	0	0
0104-8775	Varia História	0	0
2178-5201	Acta Scientiarum – Education	01	0
1981-5794	Alfa – Revista de linguística	01	0
2176-4573	Bakhtiniana	0	0
1982-7806	Cadernos de história da Educação	0	0
0104-8333	Cadernos Pagu	0	0
1645-1384	Currículo sem fronteiras	03	02
0102-4450	Delta (PUC-SP)	0	0
0101-465x	Educação (PUC-RS)	03	01
1982-596x	Educação e Filosofia	02	01
1519-387x	Educação Unisinos	0	0
1983-2117	Ensaio	0	0
1518-0158	Estudos de literatura brasileira contemporânea	0	0
1678-4669	Estudos de Psicologia (Natal)	0	0
0103-166x	Estudos de Psicologia (PUC-CAMP)	0	0
0103-6831	Estudos em avaliação educacional	25	16
0103-2186	Estudos históricos	0	0
2236-3459	História da Educação	0	0
1414-3518	História da Educação (UFPEL)	01	01
1414-3283	Interface (Botucatu)	0	0
1518-8795	Investigações em ensino de ciências	0	0
2176-2767	Projeto História	0	0
1809-4309	Práxis Educativa	01	01
1807-0310	Psicologia & Sociedade	0	0
1807-0329	Psicologia em estudo	0	0
1415-3203	Repertório – Teatro e dança	0	0

¹⁴ Os periódicos estão aqui listados na ordem em que apareceram na consulta realizada na Plataforma Sucupira, área de Educação, estratos A1 a B5.

1413-6538	Revista brasileira de Educação Especial	0	0
1806-5104	Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências	0	0
1678-166x	Ver. Brasileira de política e administração da Educação	16	09
1982-7830	Revista da ANPOLL	0	0
0104-5962	Revista de Educação Pública	0	0
0020-3874	Revista do Instituto de estudos brasileiros	0	0
1809-3876	Revista E-curriculum	04	03
0104-7043	Revista FAEEBA	0	0
2175-3539	Revista Psicologia escolar e educacional	0	0
0103-2070	Tempo social	01	0
1516-5159	Via Atlântica	0	0
1983-4683	Acta Scientiarum – Language and Culture	0	0
1809-4422	Ambiente & Sociedade	0	0
0104-236x	Anos 90	0	0
1984-4921	Antares: literatura e humanidades	0	0
1984-3356	Antíteses	0	0
1677-2334	Caderno brasileiro de ensino de Física	01	0
0103-4979	Caderno CRH	0	0
0104-1371	Cadernos de Educação	01	0
1984-7114	Contrapontos	01	0
1980-6493	Crítica cultural	0	0
1808-656x	Desenredo	0	0
1808-5652	Discursos fotográficos	0	0
1984-6444	Educação (Santa Maria)	04	01
1807-2194	Educação e cultura contemporânea	0	0
1809-1830	Educação em foco (BH)	01	01
0104-3293	Educação em Foco (Juiz de Fora)	0	0
1517-3941	Educação matemática em revista	0	0
0104-1037	Em aberto	0	0
1415-7128	Estilos da clínica	01	0
1982-6850	Eutomia	0	0
1984-0292	Fractal: revista de Psicologia	0	0
1983-4373	FronteiraZ	0	0
1983-8700	Geografia	0	0
0103-409x	História & perspectiva	0	0
0100-6932	História: Questões e debates	0	0
1807-1600	Holos	01	0
2175-5841	Horizonte: rev. de est. de teologia e ciências da religião	0	0
1980-1726	Hygeia	0	0
1981-8416	Inter-ação	01	01
1809-5844	Intercom	0	0
1984-2406	Intersecções	0	0
0102-387x	Leitura: teoria e prática	0	0
1981-5239	Letras & letras	0	0
0101-3335	Letras de hoje	0	0
1981-0431	Linhas críticas	03	0
1981-4755	Línguas & Letras	0	0
0102-5473	Perspectiva (UFSC)	02	02
1981-5344	Perspectivas em ciências da informação	0	0
1676-0727	Polêm!ca	01	01
1980-8623	Psico (PUCRS)	0	0
1413-8271	Psico (USF)	0	0
0103-5665	Psicologia clínica	0	0
2175-3520	Psicologia da Educação	0	0
1982-3703	Psicologia: ciência e profissão	0	0
1982-629x	Raído	0	0
2176-6681	Revista brasileiras de estudos pedagógicos	04	02
2175-3423	Revista brasileira de História & Ciências sociais	0	0

1516-4446	Revista brasileira de Psiquiatria	0	0
1518-2630	Revista da ABEM	0	0
1519-3993	Revista de Educação PUC-Campinas	04	02
1980-6906	Revista de Psicologia: Teoria e prática	0	0
0034-8910	Revista de saúde pública	0	0
1517-1256	Rev. Eletrônica do mestrado em Educação ambiental	01	0
2176-5804	Revista eletrônica Documento/monumento	0	0
2175-3709	Revista Geografares	0	0
1676-2584	Revista Histedbr	02	02
1982-5587	Revista ibero-americana de Estudos em Educação	02	0
1984-3755	Revista Pistis & práxis	0	0
1982-0305	Revista Teias	02	02
1980-6914	Revista Todas as letras	0	0
0103-7250	Signotica	01	0
1516-3083	Signum	01	01
0102-6992	Sociedade e Estado	0	0
1518-4471	Teoria & Sociedade	0	0
1677-9509	Textos & Contextos	0	0
0103-1830	Trabalhos em Linguística aplicada	0	0
1980-7686	Acolhendo a alfabetização nos países de ling. port.	01	0
1517-4492	Acta Scientiae	0	0
1679-7361	Acta Scientiarum – Human and social sciences	01	0
1809-5267	Arquivos brasileiros de Psicologia	0	0
1982-1956	Ateliê Geográfico	0	0
1809-0354	Atos de pesquisa em Educação	0	0
1982-2022	Barbarói	0	0
1980-4504	Boitató	0	0
0102-549x	Boletim técnico do Senac	01	0
1413-6295	Cadernos de psicanálise	0	0
1679-8740	Calidoscópico	0	0
1984-7289	Civitas	0	0
1414-5111	Ciência e Ensino	01	0
1413-8123	Ciência & saúde coletiva	0	0
1984-7513	Ciência, cuidado e saúde	0	0
1806-5821	Ciências & cognição	0	0
1983-7070	Comunicação, mídia e consumo	0	0
0104-8481	Comunicações	03	01
0103-1457	Conjectura: filosofia e educação	01	01
0104-9321	Crítica Marxista	0	0
1518-952x	Desenvolvimento e meio ambiente	0	0
1677-1303	Dialogia	01	0
2177-2940	Diálogos	0	0
0102-762x	Distúrbios da comunicação	0	0
1517-1949	Eccos	03	03
2178-258x	Educação em perspectiva	02	01
1983-7771	Educativa	0	0
2176-1043	Educação e linguagem	01	0
1981-8106	Educação (Rio Claro)	09	06
1983-3156	Educação matemática pesquisa	0	0
1519-7611	Emancipação	0	0
1518-2487	Eptic	0	0
1414-722x	Esboços	0	0
1982-4718	Estudos de sociologia	0	0
1808-4281	Estudos e pesquisas em Psicologia	0	0
1982-2413	Experiências em ensino de ciências	0	0
2175-5604	Germinal	01	01
0104-530x	Gestão e produção	01	0
0103-7706	Horizontes	02	02

0103-7676	Impulso	02	02
1981-8076	Interação em Psicologia	0	0
1518-7012	Interações	0	0
1980-8879	Interdisciplinar: revista de estudos em língua e literatura	01	0
1981-1969	Jornal de políticas educacionais	02	01
1518-0743	Linguagem, educação e sociedade	01	01
1982-8918	Movimento	0	0
1516-5477	Notandum	0	0
1519-0110	Org & Demo	01	0
1809-290x	Ouvirouver	0	0
1808-1967	Patrimônio e memória	0	0
1980-6183	Pensar a prática	01	0
1984-0241	Perspectivas: veristas de ciências sociais	0	0
0103-7331	Physis	0	0
2175-7984	Política & Sociedade	0	0
1519-9029	Política e gestão educacional	05	03
0103-6564	Psicologia USP	0	0
1518-2886	Quaestio	01	01
2175-2699	Química nova na escola	0	0
0034-7590	ERA	0	0
1982-9949	Reflexão e ação	01	0
1982-131x	Retratos da escola	02	02
1516-7372	Revista Anthropológicas	0	0
1413-3482	Revista brasileira de Atividade física e saúde	0	0
2179-3255	Revista brasileira de ciências do esporte	0	0
1981-4690	Revista brasileira de educação física e esporte	0	0
1806-9126	Revista brasileira de ensino de física	0	0
1519-955x	Revista brasileira de história da matemática	0	0
1981-1659	Revista brasileira de segurança pública	0	0
1981-9269	Revist Cocar	0	0
1809-6867	Revista da Abordagem gestáltica	0	0
1980-6620	Revista da Faced	0	0
2178-2865	Revista de políticas públicas	02	02
1982-5269	Revista debates	0	0
1808-270x	Revista Educação Especial	02	02
1982-7199	Revista eletrônica de Educação	02	0
2177-2886	Revista latino-americana de geografia e gênese	0	0
1518-6148	Revista mal-estar e subjetividade	0	0
2176-7912	Revista Nupem	0	0
1679-8775	Revista sul-americana de Filosofia e Educação	0	0
1981-4674	Revista trama	0	0
2011-5474	RLE	0	0
2177-6059	Roteiro	08	04
1414-5138	Série-estudos	03	02
2175-1803	Tempo e argumento	0	0
1415-837x	Teoria e prática da Educação	02	02
1807-9288	Texto digital	0	0
2358-0801	Textura – ULBRA	0	0
0102-7077	The Specialist	0	0
1516-9537	Trabalho & Educação	01	0
1981-7746	Trabalho, Educação e saúde	0	0
0103-3786	Transinformação	0	0
2176-1744	Zetetiké	0	0
0102-700x	Acervo	0	0
0103-2100	Acta Paulista de Enfermagem	0	0
1982-5153	Alexandria	0	0
1984-7505	Areté	01	0
1677-0471	Avaliação psicológica	0	0

2179-2321	Brazilian geographical jornal	0	0
2176-8625	Caminhos em linguística aplicada	0	0
1519-275x	Cena – UFRGS	0	0
0104-6829	Comunicação e Educação	0	0
2237-8049	Conhecimento & diversidade	0	0
1983-9324	Conscientiae saúde	0	0
1415-6954	Construção psicopedagógica	0	0
1518-7926	Educação em revista	02	01
1981-4712	Educere et educare	0	0
1808-5245	Em questão	0	0
1983-1730	Ensino em revista	0	0
1982-6524	Espaço ameríndio	0	0
0104-7469	Espaço pedagógico	0	0
1517-2473	Estudos interdisciplinares sobre envelhecimento	0	0
2176-4360	Formação docente	0	0
1414-9494	Fragmentos de cultura	0	0
2178-2911	História da ciência e ensino	0	0
1982-1654	Informática na Educação	0	0
1413-0963	Intermeio	04	02
1807-1384	Interthesis	0	0
2176-5634	Jornal internacional de estudos em Ed. Matemática	0	0
1808-107x	Kalagatos	0	0
1981-3171	Licere	0	0
1984-7238	Linhas	0	0
2175-2753	Meta: Avaliação	04	02
1677-0706	Métis	0	0
2236-0441	Nuances	02	02
1809-8908	Pesquisas e práticas psicossociais	0	0
2177-1626	Pesquiseduca	01	01
0103-4138	Planejamento e políticas públicas	01	01
1518-126x	Plures humanidades	01	0
2179-2534	Poesis	01	0
2178-4442	Poesis pedagógica	01	01
0104-687x	Polifonia	0	0
1982-3207	Políticas Educativas	01	0
1981-6766	Pontodeacesso	0	0
2178-2679	Práxis educacional	02	0
0103-8486	Psicopedagogia	0	0
2175-6651	Pulsar	0	0
1806-8405	RBPG	01	0
1982-8985	Recorde: revista de história do esporte	0	0
1809-2276	REGE	0	0
1414-0594	Revista ABC	01	0
0103-1716	Revista brasileira de ciência e movimento	0	0
1983-9391	Revista brasileira de ecoturismo	0	0
2317-6571	Revista brasileira de educação de jovens e adultos	0	0
0100-5502	Revista brasileira de educação médica	0	0
0034-7167	Revista brasileira de enfermagem	0	0
1982-873x	Revista brasileira de ciência e tecnologia	0	0
1809-5747	Revista contemporânea de Educação	03	01
1983-3083	Revista da Educação física	0	0
0080-6234	Revista da escola de enfermagem da USP	0	0
1414-5987	Revista de administração educacional	04	03
0101-9589	Revista de ciências humanas	0	0
1678-5622	Revista de educação popular	0	0
1415-9104	Revista de terapia ocupacional da USP	0	0
1983-2664	Revista educaçãoonline	0	0
2178-7476	Revista FAED	0	0

1806-3993	Revista História hoje	0	0
2176-901x	Revista Kairós	0	0
1806-7573	Revista latino-americana de educação em astronomia	0	0
0103-9989	Revista USP	0	0
1413-2109	RUA	0	0
0103-1104	Saúde em debate	0	0
1984-0470	Saúde e sociedade	0	0
1808-2793	Scientia plena	0	0
1982-2014	Signo	01	01
1984-3585	TECCOGS	0	0
0104-2777	Temas em Educação	0	0
1413-389x	Temas em Psicologia	0	0
0103-7749	Temas sobre desenvolvimento	0	0
1517-4549	Tomo	0	0
2178-3438	Unoesc & Ciência	0	0
1518-3580	Unopar científica	0	0
1679-6748	Visualidades	0	0
1984-0918	Acta científica	0	0
0103-9253	Ariús	01	0
1984-3852	Artefactum	0	0
2316-6185	Bagoas	0	0
1984-6061	Benjamin Constant	0	0
1679-8074	Biomotriz	0	0
1981-3384	Boletim tempo presente	0	0
1806-9142	Caderno seminal digital	0	0
1678-1244	Cadernos da FUCAMP	0	0
1519-132x	Cadernos de informática	0	0
1519-4507	Cadernos de pesquisa em Educação PPGE-UFES	0	0
2175-4217	Camine: caminhos da educação	0	0
1519-8529	Colabor@	01	0
1809-8207	Colloquium humanarum	01	01
1984-2880	Competência	0	0
0104-7485	Contexturas	0	0
1519-3640	Diálogo	0	0
1983-1838	E-tech	01	0
1808-0588	ETC – Educação, tecnologia e cultura	0	0
1678-0701	Educação ambiental em ação	0	0
2176-9885	Educação e cidadania	0	0
1983-6643	Educação física em revista	0	0
1983-7011	Ensino, saúde e ambiente	0	0
1807-6971	Fenix	0	0
1984-9605	Filosofia e Educação	0	0
2236-9929	Fucamp Cadernos	0	0
1984-3097	Gestão universitária	0	0
2178-437x	Identidade!	0	0
1984-5499	Instrumento- revista de estudo e pesquisa em Educação	0	0
2177-7691	Interfaces da Educação	0	0
1807-9342	Itinerarius reflectionis	0	0
1808-3536	LIINC em revista	0	0
1806-0560	Margens	0	0
1982-8160	Matrizes	0	0
1809-8894	Mnemosine	0	0
2175-8042	Motrivivência	0	0
1676-9627	Paidéia	0	0
1982-7652	Perspectivas da Educação matemática	0	0
1415-2762	REME – Revista mineira e enfermagem	0	0
1679-1916	Renote: Revista novas tecnologias na Educação	0	0
1807-8338	Revista brasileira de análise do comportamento	0	0

1806-1362	Revista brasileira de aprendizagem aberta e a dist.	0	0
1980-0037	Rev. Bras. de cineantropometria e des. humano	0	0
1981-1764	Revista brasileira de Educação ambiental	0	0
2236-3904	Revista brasileira de Educação em Geografia	0	0
1414-5685	Revista brasileira de informática na Educação	0	0
1984-6398	Revista brasileira de linguística aplicada	0	0
0103-2402	Revista brasileira de Sociologia	0	0
1519-6569	Revista da Fundarte	0	0
1516-3865	Revista de Ciências da Administração	0	0
1981-9250	Revista de Ciências Humanas	04	02
2175-5892	Revista de teoria da História	0	0
1809-3108	Revista Didática sistêmica	0	0
1678-765x	Rev. Digital de biblioteconomia e ciência da informação	0	0
2177-6288	Revista E-scrita	0	0
2176-171x	Revista Edapeci	01	01
2238-6084	Revista Educação e linguagens	0	0
2236-1170	Rev. Eletrônica de gestão, Educação e tec. ambiental	0	0
1982-4785	Revista eletrônica gestão e saúde	0	0
1982-3916	Revista Fórum identidades	01	0
1983-5000	Revista Labor	01	0
1678-2577	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	0	0
2236-1308	Revista monografias ambientais	0	0
2176-3291	Revista olhares	02	0
1984-1566	Revista pedagógica	04	01
1984-3526	Revista tecnologia e sociedade	0	0
1984-6835	Revista virtual de química	0	0
2176-9125	Revlet – revista virtual de letras	0	0
1984-3879	Saberes	01	0
1983-1870	Saúde e pesquisa	0	0
1984-1655	Schème	0	0
2179-9067	Sustentabilidade em debate	0	0
1983-6597	Tempos e espaços em Educação	02	0
1807-8931	Temática	0	0
1982-2103	Thaumazein	0	0
1808-799x	Trabalho necessário	0	0
1982-5870	Trágica: Estudos sobre Nietzsche	0	0
1980-4512	Zero-a-seis	0	0
0103-3557	Agora	0	0
1807-6211	Aleph	0	0
1518-6520	Analecta	0	0
1982-8004	Aurora	0	0
2238-7293	Boletim GEPEP	0	0
1413-4519	Cadernos Ceru	0	0
1982-4440	Cadernos da Pedagogia	0	0
1679-8104	Cadernos de Educação	0	0
2316-9907	Cadernos de Educação, tecnologia e sociedade	0	0
1980-0339	Cadernos de história	0	0
0104-9712	Cadernos de linguagem e sociedade	0	0
0104-4931	Cadernos de terapia ocupacional da UFSCAR	0	0
1413-8409	Cadernos do CEON	0	0
2175-1293	Cadernos Walter Benjamin	0	0
1519-2512	Cinergis	0	0
1808-043x	Ciências e Letras	0	0
1679-348x	Ciências sociais aplicadas em revista	0	0
2317-675x	Comunicação & informação	0	0
2175-5132	Comunicação: reflexões, experiências, ensino	0	0
1983-9030	Conexões	0	0
1807-9539	Conteúdo	01	0

2175-6600	Debates em Educação	0	0
1983-8921	Divers@!	0	0
1413-2060	Doxa: revista paulista de Psicologia e Educação	0	0
1677-6097	Educação e emancipação	0	0
1518-8221	Educação matemática em revista	0	0
1809-3760	Educação on-line	0	0
1806-9509	Entrelinhas	0	0
1519-7816	Espaço em revista	0	0
1983-781x	Estudos	0	0
1984-6924	Estudos em jornalismo e mídia	0	0
1414-4190	Expressa extensão	0	0
1677-0439	Faz ciência	0	0
1414-7416	GeoUSP	0	0
1516-9103	Gestão e planejamento	0	0
1414-3488	História e Ensino	0	0
1808-3064	Horizonte científico	0	0
1518-6911	Ideação	0	0
1984-1191	Iluminuras	0	0
2179-8427	Imagens da Educação	0	0
0102-8308	Kinesis	0	0
1980-7732	Letras em revista	0	0
1981-9943	Linguagens	0	0
1808-835x	Linguística	0	0
0102-2717	Momento	0	0
1981-7207	Mouseion	0	0
2238-7196	Muitas vozes	0	0
1984-3917	Museologia e patrimônio	0	0
1981-7126	Música em perspectiva	0	0
1678-6602	Nucleus	0	0
1982-3878	Okara: Geografia em debate	0	0
1518-2851	Olhares e trilhas	0	0
1808-8031	Outros tempos	0	0
1982-6109	Paidéia	0	0
1808-1576	Pedagogia em foco	0	0
1984-7246	Percursos	0	0
2176-8099	Plural	0	0
1678-6408	Protestantismo em revista	0	0
1676-840x	Pró-discente	0	0
1980-6949	RBBB	0	0
1808-0936	RBC – Revista brasileira de Cartografia	0	0
2176-2171	REGAE: Rev. de gestão e avaliação educacional	01	01
1809-6220	Rei – Revista de Educação do Ideau	0	0
1984-6576	Revelli	0	0
1981-1322	Revemat	0	0
1983-716x	Revista Alcance	0	0
2176-9036	Revista ambiente contábil	0	0
2175-3598	Revista brasileira de crescimento e des. Humano	0	0
1517-8692	Revista brasileira de medicina do esporte	0	0
2175-0858	Revista brasileira de qualidade de vida	0	0
1982-0216	Revista CEFAC	0	0
1516-2664	Revista CESUMAR	0	0
1678-300x	Revista científica eletrônica de Pedagogia	0	0
1679-4605	Revista ciência em extensão	0	0
2238-7315	Revista conexão UEPG	0	0
1679-8708	Revista Unifebe	0	0
1809-8363	Revista de APS	0	0
2175-6805	Revista de cultura e extensão	0	0
2236-6377	Revista de Educação, ciência e cultura	01	01

1809-5585	Revista de Informática aplicada	0	0
2175-5361	Revista de pesquisa: cuidado é fundamental	0	0
2175-3180	Revista Desassossego	0	0
0104-4834	Revista do Cogeme	02	01
2236-8779	Revista eletrônica de Educação da Fac. Araguaia	0	0
1519-6186	Revista espaço acadêmico	01	0
2178-0714	Revista espaço intermediário	0	0
1984-9133	Revista FACEVV	0	0
1806-6356	Revista FSA	01	0
2238-8753	Revista gestão e sustentabilidade ambiental	0	0
2176-1116	Revista historiador	0	0
1808-091x	Revista História e luta de classes	0	0
1517-7602	Revista humanae	0	0
1807-4960	Revista internacional de folkcomunicação	0	0
1983-2192	Revista LEVS	0	0
0104-8031	Revista mineira de Educação Física	0	0
1982-8756	Revista organizações em contexto	01	0
1984-4751	Revista tecnologias na Educação	0	0
2177-6644	Revista tempo, espaço e linguagem	0	0
1983-1463	Revista tempos históricos	0	0
1981-8203	Revista Verde de agronegócio e des. Sustentável	0	0
1980-0096	Revista Ágora	0	0
2318-8537	Scias Arte/Educação	0	0
1519-4183	Territórios e fronteiras	0	0
1982-5935	Travessias	01	0
2176-4891	Trivium	0	0
1982-4920	Unar	0	0
2176-4603	Vidya	0	0
1809-4589	Ágora – URI	01	0
TOTAIS	486 periódicos consultados	307	152

ANEXO 02 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ARTIGOS ANALISADOS

AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza; COSTA, Ana Sheila Fernandes. Qualidade da educação básica: das políticas públicas às expectativas dos professores. *Revista Inter Ação*, v. 34, n. 2, p. 553-580, jan. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/8720>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v34i2.8720>.

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>, Acesso em 20 fev. 2017.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na Educação Básica: experiências de dois municípios paulistas. *Eccos Revista Científica (Online)*, São Paulo, n. 31, p. 191-205, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=71529334013>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-541, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400005>.

ALVES, Luis Roberto. Proposta nacional para a avaliação da Educação Básica: avanços e reflexões. *Revista de Educação do Cogeime*, Ano 24, n. 47, jul-dez 2015. Disponível em: <<https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/384/364>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <

publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/1901/1883>, Acesso em 20 fev. 2017.

AMARO, Ivan. A (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 23, n. 43, p. 24-43, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6049>>. Acesso em: 04 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p24-43>.

AMARO, Ivan. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. *Impulso*, Piracicaba v. 24, n.61, p.109-127, set.-dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2120/1413>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

ANDRÉ, Tâmara Cardoso, BUFREM, Leilah Santiago. Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n.15. p.131-149, 2013. Disponível em:<<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9347><http://piwik.seer.fclar.unesp.br/rpge/arti cle/view/9347>> Acesso em: 04 mar. 2017.

ANDREWS, Christina W.; VRIES, Michiel S. De. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo , v. 42, n. 147, p. 826-847, Dez. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300010>.

BAQUIM, Cristiane Aparecida ;BRAZIEL, Matheus Enrique. As avaliações externas de Matemática no Ensino Fundamental: estudo sobre a microrregião de Ubá/MG. *Educação em foco*. Belo Horizonte, Ano 18 - n. 25 – jul. 2015 - p. 147-170. . Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/518/755>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO; Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. *Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/505>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BAUER, A.; SILVA, V.G. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em:<publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2145/2102> Acesso em 20 fev. 2017.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e pesquisa.*, São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.

BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. Incongruências no discurso sobre Qualidade da Educação brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 25, n. 57, p. 138-162, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1903/1903.pdf>>, Acesso em 20 fev. 2017.

BAZZO, Vera Lúcia; VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de; BITTENCOURT, Neide Arrias. Chegando ao chão da escola: uma análise de projetos de intervenção nas escolas catarinenses. *Administração educacional*, v.1.n.1.p.95-106. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2313/1863>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. As práticas curriculares em Matemática que se produzem pelo governo do IDEB. *Horizontes*, v. 30, n. 2, jul. 2012. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/58>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BIANI, Rosana Prado; BETINI, Maria Estela Sigríst. Do Avaliar a Aprendizagem ao Avaliar Para a Aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 71, set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4085>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e pesquisa*., São Paulo , v. 38, n. 2, p. 373-388, Jun. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Fev. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BOTLER, Alice; et.al. Qualidade na educação municipal: um estudo comparativo entre o IDEB e o IDHM – educação no nordeste brasileiro. *Administração educacional*, v.1.n.1.p.1-13. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2309>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

BRIGUEIRO, Marcio Martins Costa; SENGENIS, Luiz Fernando Conde. Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação: a proposta do “salto de qualidade na educação carioca” em discussão (2009-2012). *Teias*, v. 15, n. 36, 2014. p.127-153. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24388>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BROCATELLI, Cláudio Roberto; SABIA, Cláudia Pereira de Pádua; DÁTILLO, Gilsenir Maria Prevelato de Almeida. O (des)conhecimento do professor sobre a avaliação e o plano de desenvolvimento da escola. *Comunicações*, Piracicaba. Ano 21, n. 2, p. 17-32, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2005>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. *Revista Eletrônica Educação – PUCRS*. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-

128, jan.-abr.2012. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8412/7547>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barroso.; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6535>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. *Revista de Ciências Humanas – Educação*. Frederico Westphalen, v. 16, n. 26, p. 22-40, Jul. 2015. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1477>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CARNOY, Martin et al . A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo , v. 45, n. 157, p. 450-485, Set. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000300450&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143331>.

CASTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. O olhar do gestor sobre a cultura avaliativa no contexto escolar. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 116-132, mai.-ago. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2483>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CERDEIRA, D.; ALMEIDA, A.; COSTA, M. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.25, n.57, jan.-abr. 2014. 198–225. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2845>>, Acesso em 20 fev. 2017.

CERON TREVISOL, Maria Teresa et al. Ações e estratégias com incidência nas práticas pedagógicas: implicações na qualidade da educação. *Roteiro*, v. 40, p. 193-214, dez. 2015. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/8902>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

CHIRINEA, Andréia Melanda; BARREIRA, Iraíde Marques de Freitas. Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n.07. p.1-14, 2009. Disponível em:<<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9254>> Acesso em: 04 mar. 2017.

CHIRINEA, Andréia Melanda; BRANDAO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio.*, Rio de Janeiro , v. 23, n. 87, p. 461-484, Jun. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000200461&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, Jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>.

COLUCCI, Lucas; SALGADO Jr. Alexandre Pereira. Os perfis das escolas municipais do ensino fundamental eficientes em transformar investimento financeiro em desempenho no IDEB: uma análise DEA. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v.20, n.1, p.45-61, jan-jun 2015. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1848/0>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER, Dilmar. Qualidade da educação e avaliação do rendimento escolar na revista brasileira de estudos pedagógicos (1944-1964). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 32, p. 53-76, Set/Dez 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28658>>, Acesso em 20 fev. 2017.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antônio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: análise da política de resultados na educação básica. *Educação: Teoria e Prática*, v. 24, n. 47, p. 137-155, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7920>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000200008>.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da, a organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas? *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 72-90, set/dez 2014. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/cunha.pdf>, Acesso em 22 fev. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. Nuances: Estudos Sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan.-dez. 2010. Disponível em: <revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação & Sociedade.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401053&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>.

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo; BEVILAQUA, Raquel. PDE – Prova Brasil (2009): instrumento de avaliação ou programa de ensino de leitura? *Signum*, Londrina, n. 13/1, p. 107-126, jul. 2010. Disponível em: <

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4794>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

DIAS, Elizangela Teixeira Gomes. Políticas de avaliação em larga escala da educação básica: revisão da literatura. *Linguagens, educação e sociedade*. Ano 18, v.18, p.17- 42. jan-jun.2013. Disponível em:< <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>> Acesso em: 04 mar. 2017.

DITTRICH, Douglas Danilo. Poder Inductor do IDEB sobre as políticas Educacionais do Município de Curitiba. *Revista Pedagógica*, Chapecó, Ano 13 - n. 25 vol.02 - jul/dez 2010. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1216>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 29, n. 78, p. 201-215, Ago. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

ESQUINSANI, Rosimar S.S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/1023/1390>, Acesso em 04 mai 2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 1, p. 145-157, set. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58922/35199>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol31n12015.58922>.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba , v. 19, n. 2, p. 463-486, July 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200012>.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educação em revista*, Curitiba , n. esp., p. 75-92, 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500075&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41452>.

ESTÊVÃO, C. V. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, jan-abr, p. 15-26, 2013. Disponível em: < seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/42818>, Acesso em 20 fev. 2017.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias gomes de; A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba, v. 21, n.51, p. 63-71, jan.-jun. 2011. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/viewFile/526/550>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio.*, Rio de Janeiro , v. 21, n. 78, p. 11-34, Mar. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Fev. 2017.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos?. *Eccos Revista Científica (Online)*, v. 36, p. 44 - 66, 2015. Disponível em: < www.redalyc.org/pdf/715/71541061004.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

FONSECA, José Luiz Saldanha. Pesquisas sobre efeito escola: uma contribuição para a qualidade da educação no Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1521>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 29, n. 78, p. 153-177, ago. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade.*, Campinas , v. 28, n. 100, p. 989-1014, Out. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300017>.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; RAMOS, Inês Odorizzi. Avaliação externa como impulso para a melhoria das intervenções pedagógicas. *Horizontes*, v. 31, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/3>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

FREIRE, Erlane da Silva; FERREIRA, Lúcia Gracia. Qualidade de Ensino e Formação de Professores: inter-relação com o IDEB e a Prova Brasil. *Revista Meta: Avaliação*, v. 5, n. 15, p. 298-326, jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/207>>. Acesso em: 08 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v5i15.207>.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. O desaproveitamento escolar como objeto de gestão. *Intermeio*, Campo Grande, v. 12, n. 23, p. 58-68. 2006. Disponível em:< www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2531>. Acesso em 02 mar. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de Freitas. As dimensões normativas e pedagógicas da avaliação da educação básica. *Administração educacional*, v.4.n.10.p.97-118. 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2298> >. Acesso em: 08 Mar. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. A política brasileira para melhoria do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 15-28, set./dez. 2013. Disponível em: < ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16513/pdf_14>. Acesso em: 08 mar. 2017.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; OVANDO, Nataly Gomes. A avaliação educacional em contextos municipais. *Educação & Sociedade*., Campinas , v. 36, n. 133, p. 963-984, dez. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400963&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-7330201580647>.

FREITAS, Fabrício Monte; TAUCHEN, Gionara. As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande .*Revista de Ciências Humanas – Educação*. Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, p.30-45, dez. 2014 Disponível em: < <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1475/1814>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate*, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

GARCIA, Ana Lúcia.; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Estado, educação e avaliação externa: Relações e consequências. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 125-132, nov., 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/100>>. Acesso em: 28 Feb. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Serie-Estudos*, maio 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/59>>. Acesso em: 08 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20435/59>.

GELATTI, Leticia Degrandi. MARCHEZAN, Lorena Inês Peterini. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. *Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria v. 2 n. 4 p. 43-62, jul.-dez. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/index.php/regae/article/view/10825>>. Acesso em: 08 mar. 2017

GIMENES, Nelson. Editorial - Avaliações em larga escala: tensões e desafios. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 254-261, mai-ago. 2013. Disponível em: < publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3578>, Acesso em 20 fev. 2017.

GONSALVES, Flávio de Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Qualidade educacional nos municípios nordestinos: evidências a partir do Prova Brasil 2005. *Planejamento e*

Políticas Públicas, n. 40, jan./jun. 2013. Disponível em: <www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/371/287>. Acesso em: 28 fev. 2017.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. O IDEB e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, p. 45-58, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2058>>, Acesso em 20 fev. 2017.

GUINDANI, Evandro Ricardo; KOGA, Yáscara Michele Neves; GRENDENE, Francine. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e as influências da realidade socioeconômica no contexto escolar do aluno. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas v.19, n.2, p.133-144, maio/ago., 2014. Disponível em: <periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2687>. Acesso em: 28 Feb. 2017.

GUSMAO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, Abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100006>.

GUSMAO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000200007>.

HOJAS, Viviani Fernanda; MANFIO, Aline. Educação de Qualidade: Concepções da Equipe de Gestão e de Docentes Acerca da Organização do Trabalho na Escola e da Avaliação em Larga Escala. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 1, p. 19-30, Jan.-Jun. 2014. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/.../4744/3464>. Acesso em 02 mar. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 2, p. 376-392, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

JACOBSEN, Cristina Cerezueta; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Prova Brasil e desempenho em língua portuguesa: Um estudo com escolas paranaenses. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, n. 38, p. 80-91, ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639691>>. Acesso em: 03 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639691>.

JUCHUM, Maristela; GABRIEL, Rosângela. Prova Brasil na visão dos professores. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 120-133, jul. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/954>>. Acesso em: 08 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v34i57.954>.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S.; RESTANI, A. L.; TELLES, M. C. O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do Saeb. *Estudos em avaliação educacional*, v. 19, p. 499-515, 2008. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1462/1462.pdf>, Acesso em 20 fev. 2017.

LIMA, Antonio Bosco de; MARQUES, Mara Rúbia Alves; SILVA, Sarita Medina. Reforma e qualidade da educação no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. Especial, p.181-197, mai.2009. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639534>. Acesso em: 28 Feb. 2017.

LOUZADA, Virgínia; MARQUES, Roberto. Políticas de regulação para a educação no brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 4, p. 711 - 732, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25244>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200005>.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* v. 30, n. 1, set. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50013>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol30n12014.50013>.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 2, p. 335 - 353, mai-ago, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61731>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol31n22015.61731>.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? *Educação: Teoria e Prática*, v. 25, n. 48, p. 67-79, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7856>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 667 – 680, set-dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol31n32015.63800>.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3022>, Acesso em 20 fev. 2017.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200002>.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000300009>.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: Tendências, ensaios e possibilidades *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/442/573>> Acesso em: 04 mar. 2017.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Maria Paqual. Qualidade (social) na Educação Básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 140-156. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2113>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

NARDI, Elton Luiz. Autonomia da escola e regulação da qualidade: (pró)posições da Cepal para políticas de gestão da Educação na América Latina. In: NARDI, Elton Luiz; ALMEIDA, Maria de L. P.; VIANA, Isabel M.T.C. (Orgs.). *Políticas Públicas e regulação da Educação*. Campinas: Mercado de letras, 2015. p.55-86.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Qualidade na educação básica: ações e estratégias dinamizadoras. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200003>.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Condições de trabalho docente: novas tessituras das políticas de avaliação para a qualidade. *Educação* (UFSM), Santa Maria, p. 215-228, jan. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9123>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464449123>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, abr.2005. p. 5-23. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>>. Acesso em 02 out. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.28, n. especial, p. 225-243, 2014. Disponível em:< www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/24611/15301>. Acesso em 20 fev. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JORGE, Tiago Antônio da Silva. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015. Disponível em: , www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/oliveira-jorge.pdf> Acesso em 22 fev. 2017.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva; COELHO, Denila; CASTANHA, André Paulo. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: eficiência e produtividade x qualidade. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n.19, p.238-255, 2015. Disponível em:< <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9386>> Acesso em: 04 mar. 2017.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho, Avaliação e Políticas Públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. *Boletim de Educação Matemática*. Rio Claro. n.28. p.71-98. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221870005>>. Acesso em 6 de fev. de 2017.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 695-716, Dez. 2011. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300009>.

PAZ, Fábio Mariano da; RAPHAEL, Hélia Sônia; contribuições para o debate sobre a escola pública: o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).*Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, jul/dez 2012..Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/1502d.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

PEREIRA, Danielle Ramos de Miranda; PINT, Marcelo de Rezende. Educação, desenvolvimento humano e qualidade da educação. *Revista de políticas públicas*, São Luis, v. 13, n. 1, p. 97-106, jan.-jun. 2009. Disponível em:< <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3008>> Acesso em: 04 mar. 2017.

PEREIRA SALGADO JUNIOR, Alexandre et al. Eficiência na Gestão Escolar: em Busca das Melhores Práticas em Escolas Municipais Brasileiras do Ensino Fundamental. *Revista Meta: Avaliação*, v. 7, n. 19, p. 85-122, jul. 2015. Disponível em:

<<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/476>>. Acesso em: 08 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v7i19.476>.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; REZENDE, Erika de. Prova Brasil/Saeb-matemática em escolas municipais de Campo Grande, MS: contextos e concepções de professores. *Questio*. Sorocaba, v. 13, p. 63-80, mai. 2011. Disponível em:<periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/208/210/> Acesso em: 04 mar. 2017.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 35, n. 97, p. 483-491, Dez. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M.. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 35, n. 97, p. 589-607, dez. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300589&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>.

REIFSCHNEIDER, Marina Becker. Considerações sobre avaliação de desempenho. *Ensaio*, Rio de Janeiro , v. 16, n. 58, p. 47-58, Mar. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100004>.

RIBEIRO , Márcen de Pádua; SILVA, Andréia Vanessa Maciel. Ideb: avanço ou retrocesso à educação brasileira? O que dizem artigos publicados em periódicos entre 2007-2014?. *Polêm!ca*, v. 14, janeiro/março de 2015. p. 65-72. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/14266/10806>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMAO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo , v. 35, n. 124, p. 227-251, Abr. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742005000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100011>.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandarizados e a responsabilização unilateral dos docentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 607 - 625, set-dez, 2015. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60198>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol31n32015.60198>.

ROCHA, Fabio Gomes; SABINO, Rosimeri Ferraz; ROSA, Jean Clemisson Santos. Análise da evolução da educação com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica com a colaboração do PROUCA no estado de Sergipe. *Revista EDaPECI*, v. 14, n. 2, p. 420-432, ago. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/2392>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.7, n.12, p.77-86, 2013. Disponível em:< www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/262/439> Acesso em: 04 mar. 2017.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e pesquisa.*, São Paulo , v. 40, n. 1, p. 13-28, Mar. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Fev. 2017.

ROTHEN, José Carlos et al . A divulgação da avaliação da educação na imprensa escrita: 1995-2010. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba , v. 20, n. 3, p. 643-664, Nov. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000300643&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Fev. 2017.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angelica Pedra. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.17, n.33, p.63-81, jan.-jun. 2011. Disponível em:< www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/6>. Acesso em 02 mar. 2017.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1299-1311, Dec. 2015 . *Educação e pesquisa*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Fev. 2017. . <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica (Online)*, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em: < www.redalyc.org/pdf/715/71525769002.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda; NARDI, Elton. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 1, set. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/42819>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol29n12013.42819>.

SCHNEIDER, Maria Paqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador?. *E.T.D.*, Campinas , v. 17, n. 1, p. 58-74, jan-abr. 2015 . Disponível em: < <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>>. Acesso em 20 Fev. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 493 - 510, set-dez 2015. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol31n32015.63790>.

SILVA, Andreia Ferreira da. Reforma da educação no Brasil: organização escolar, avaliação estandardizada e trabalho docente. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes (UFCG)*, v. 15, p. 19-28, 2009. Disponível em: <http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v15n1/00_arius_v15_n1_2009_edicao_completa.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. *Jornal de políticas educacionais*. n. 8, pp. 63-73, jul-dez. 2010. Disponível em: <www.jpe.ufpr.br/n8_6.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SILVA, Itamar Mendes da. A discussão sobre avaliação nas reuniões anuais da ANPEd no período 2000 a 2010. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 335-350, Jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200006>.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

SILVA, Mariana Cesar Viçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 53-68, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6531>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SILVA, Vandrê Gomes da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008. Disponível em:<www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/1437.pdf>. Acesso em 20 fev. 2017.

SILVEIRA, Adriana Dragone; TAVARES, Taís Moura; SOARES, Marcos Aurélio Silva. Produção acadêmica nacional sobre qualidade no ensino fundamental: mapeamento da concepção e seus indicadores. *Educação: Teoria e Prática*, v. 25, n. 48, p. 80-98, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8450>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, out. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. *Serie-Estudos*, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/65>>. Acesso em: 08 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20435/65>.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, (Campinas) Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200005>.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 181, set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, Jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SCHNEIDER, G. Índice de Condições de Qualidade educacional: metodologia e indícios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, jan./abr. 2011. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1631/1631.pdf>, Acesso em 20 fev. 2017.

SOUZA, Eliane Kiss de. DORNELES, Beatriz Vargas. Formação continuada para professores melhora desempenho dos alunos em avaliação de larga escala?. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 1, p. 77-96, abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8031>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, v. 39, n. 2, p. 347-370, set. 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4231>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

TARTUCI, Dulcéria et al. Avaliação e o atendimento educacional especializado. *Poíesis Pedagógica*, v. 12, n. 1, p. 67-93, jul. 2014. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31207>>. Acesso em: 08 mar. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v12i1.31207>.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F.. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, p. 22-48, 2014. Disponível em: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1938/1938.pdf>, Acesso em 20 fev. 2017.

VARANI, Adriana; BALSAMO, Luciana Maria. “Eu só penso em descritor”: sentidos produzidos sobre a avaliação externa no cotidiano escolar. *Teias*, v. 16, n. 43, p. 117-134, out.-dez., 2015. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24572>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

VIANNA, Heraldo. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: FCC, 2003. Reeditado em, v. 25, n. 60, p. 196-232, n. especial, dez. 2014. Disponível em: < publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3336>, Acesso em 20 fev. 2017.

VIANNA, Heraldo M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 2, jul./dez., 1990. Reeditado em v. 25, n. 60, p. 36-42, n. especial, dez. 2014. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3317/2941>>, Acesso em 20 fev. 2017.

VIDAL, E. M.; FARIAS, I. M. S. de. Avaliação da aprendizagem e política educacional: desafios para uma nova agenda. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 223-246, maio./ago. 2008. Disponível em: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1438/1438.pdf>, Acesso em 20 fev. 2017.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, p. 419-434, 2011. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>>, Acesso em 20 fev. 2017.

VIEIRA, Jairo Cavalcanti; OLIVEIRA, Diego Silva O impacto do aumento de recursos na qualidade da educação da rede municipal de ensino no estado do maranhão. *Revista de políticas públicas*, São Luis, vol. 16, núm. 2, p. 409-420, jul-dez. 2011. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129114012>> Acesso em: 04 mar. 2017.

VIEIRA, Nilceia; CÔCO, Valdete. Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. *Roteiro*, v. 40, n. 1, p. 101-126, jun. 2015. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4291>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

VIEIRA, Raquel Arrieiro; FERNANDES, Cassia Pires. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011. Disponível em: www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/.../53. Acesso em: 03 mar. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 1, p. 85-106, set. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58916>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21573/vol31n12015.58916>.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação e Realidade*, Jun. 2014, v.39, n.2, p.391-412. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512 . Acesso em 09 Fev. 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de *Ensaio.*, Rio de Janeiro , v. 17, n. 64, p. 397-419, Set. 2009 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000300002>.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio.*, Rio de Janeiro , v. 19, n. 73, p. 769-792, Dez. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. SHEFFER, Lizandra Schneider.; MOREIRA, Marilan de Carvalho Avaliação e qualidade social da Educação. *E.T.D.*, Campinas , v. 14, n. 2, p. 19-37, Jul-Dez. 2012 . Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1220/1235>>. Acesso em 20 Fev. 2017.

ZANARDINI, João Batista. A ontologia do ato de avaliar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 97-125, out. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p97>>. Acesso em: 28 fev. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p97>.

ZANARDINI, João Batista. Dos testes psicométricos às avaliações em larga escala: instrumentos diferenciados com ontologia em comum. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 65-74, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25488>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

ZÁKIA SOUSA, Sandra. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. *Roteiro*, v. 36, n. 2, p. 309-314, Dez. 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1184>>. Acesso em: 08 Mar. 2017.

CIP – Catalogação na Publicação

D157a Dametto, Jarbas

Avaliações em larga escala e a objetivação da qualidade educacional : controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica / Jarbas Dametto. – 2017.

182 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

1. Educação e Estado. 2. Avaliação educacional. 3. Educação de base. 4. Índices de qualidade. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 37.014.5

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364