

DANIEL GODOY

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE DAS PERFORMATIVIDADES NO
BRASIL:** um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação (área do conhecimento Educação).

Orientador Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas / Rio Grande, 2011

DANIEL GODOY

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE DAS PERFORMATIVIDADES NO
BRASIL:** um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre Educação (área do conhecimento Educação).

Orientador: Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas / Rio Grande, 2011

DANIEL GODOY

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO E CONTROLE DAS PERFORMATIVIDADES NO
BRASIL:** um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre Educação (área do conhecimento Educação).

Orientador Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas / Rio Grande , 2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

G588g Godoy, Daniel

Gestão da educação e controle das performatividades no Brasil: um estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB / Daniel Godoy; Orientador: Álvaro Moreira Hypolito – Pelotas, 2011.
185f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FaE. Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE. Universidade Federal de Pelotas.

1. Gestão da Educação. 2. Indicadores Educacionais.
3. Tecnologias Políticas. 4. Desigualdades das Oportunidades. 5. Planejamento Educacional. I. Hypolito, Álvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPel)

Prof. Dr. Mauro Del Pino (UFPel)

Prof. Dr. Carlos Roberto Silva Machado (FURG)

Prof. Dr. Paulo Roberto Rodrigues Soares (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os amigos, companheiros de peleia, por não desistirem. Por persistirem em aprender a se educar, se (re)educando e reconstruir a própria alma, buscando continuamente a suas origens e a origens das coisas e palavras em nós.

Em especial, registro meu muito obrigado a minha mãe Jussara de Souza Godoy, pelo amor e dedicação, que rompeu os limite de ser pedagoga de formação acadêmica, trabalhadora do setor privado por necessidades, e me ajudou a aprender a pensar e a imaginar. Agradeço aqui, por me mostrar os caminhos do saber, por me levar as bibliotecas desde criança, mesmo quando em São Paulo, SP na décadas de 1980 e 1990. Ali, em uma cidade inóspita à liberdade infantil, teve coragem suficiente para me incentivou a ir sozinho, a andar pelas ruas, a embarcar nos ônibus, nos trens, nos metros da cidade grande, e ir até as bibliotecas da USP na Cidade Universitária para fazer minhas pesquisas escolares, enquanto trabalhava.

Em especial também, agradeço, a minha companheira de vida, peleia, trabalho, ensino, aprendizagem, de arte e obra, Raquel Coelho Valério, pelo amor dedicado, pelas contribuições fundamentais a todas as etapas da investigação aqui registrada, além do acolhimento e carinho recebido em por parte de sua família. Assim, registro minhas saudações, meu muito obrigado e desejo de longa vida a meu sogro Neri Valério e a minha sogra Clemilda Coelho Valério. Agradeço pelo apoio incondicional, pela paciência, atenção, cuidados e amor. O meu muito obrigado também a família Coelho e a família Valeiro, pela educação e hospitalidade a qual teve sempre para comigo nesses sete anos de trabalho de pesquisas e de convivências.

Agradeço aos amigos da Banca por suas contribuições que se somam e se dilatam para além de nossas convivências e que vão me acompanhar, tanto as contribuições advindas da sala de aula e como as advindas do dia a dia de trabalho, agradeço aqui, por me tratarem como respeito enquanto, um par, ou seja, profissional

pesquisador (costume ainda não comum no Brasil, para com aqueles que não possuem título de mestre ou de doutor), agradeço pelas leituras, reflexões, suscitações de outras tantas questões e limites da presente pesquisa, além das considerações e da liberdade que me permitiu sempre em nossos convívios reais e virtuais, trilhar rotas alternativas, mesmo que parecendo caóticas e meio perdidas. Agradeço aos amigos que fiz no município de Pelotas. E aos inimigos, desejo-lhes paz em suas guerras internas e que percebam os significados guardados nos antagonismos que nem sempre significam inimizade ou falta de apreço e de valorização pelo outros e seus trabalhos. Mas, somente um choque entre trajetórias de vida e histórias simbólicas.

Agradeço aos irmãos gaúchos e gaúchas de São José do Norte por nunca desistirem de trabalhar diariamente pela salvaguarda de nossa cultura e do nosso devir. Fica aqui meu apreço e congratulações a Paulo Rubilar Lemos Pereira e Fernando Costaminlan, por me mostrarem a importância dos tempos e dos espaços lentos para a nossas identidades e diferenças.

Agradeço ao orientado pela compreensão, tolerância e paciência. E, para finalizar, reconheço o mérito do Estado e dos povos do Brasil, pelo sucessivo fomento a minha educação e a presente pesquisa. Salientando então, por fim, a importância do papel do CNPQ e da CAPES para os pesquisadores brasileiros e os seus méritos em conjunto com a classe docente (pesquisadores/professores).

<.>

DEDICATÓRIA

*Em memória de Conceição de Souza Godoy (1924 – 1990) – minha avó
Ao Divino Espírito Santo*

EPIÍGRAFE

"Desde já asseguro uma coisa: sairá novela única no gênero. Ninguém lhe dará nenhuma importância no momento, julgando-a pura obra da imaginação fantasista. Mas um dia a humanidade se assanhará diante das previsões do escritor, e os cientistas quebrarão a cabeça no estudo de um caso, único no mundo, de profecia integral e rigorosa até os mínimos detalhes." (Monteiro Lobato, em O Presidente Negro)

RESUMO

A presente pesquisa analisou a gestão da educação e o controle dos desempenhos no Brasil através do estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, instituído pelo Decreto Presidencial 6.094 de 2007. Através do estudo de caso, foi possível investigar o processo de institucionalização desse indicador educacional, observando seu estatuto de dispositivo informacional e de controle, percebendo como este dispositivo passa a ser operado como uma tecnologia política de governança. A metodologia utilizada, portanto, foi o estudo de caso, complementado por uma análise crítica do discurso, a qual foi utilizada para analisar os discursos e os enunciados encontrados na fluidez discursiva de redes de relacionamentos sociais na internet, textos de entrevistas com especialistas e textos jornalísticos. Utilizando contribuições de Paolo Virno, Antonio Negri, Michel Hardit, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Steffen Ball, foi possível identificar as presenças articuladas nos textos de políticas educacionais e nos textos de pesquisas sobre as desigualdades educacionais, dos discursos do ordenamento territorial e dos discursos sobre as geografias das oportunidades. Foi, portanto, possível perceber e evidenciar, marcas de uma nova fase da racionalidade do planejamento educacional voltada para o controle e para a regulação da educação, mediante o uso da performatividade e da gestão, como ferramentas de linguagem política e de tecnologias políticas de governança, que tendem a promover a inter setorialidade das políticas públicas.

Palavras Chaves: Gestão da Educação – Indicadores Educacionais – Tecnologias Políticas – Desigualdades das Oportunidades – Planejamento Educacional.

ABSTRACT

This scientific research is a case study, which examined the education management and control of performance in Brazil through the case of the Index of Basic Education Development - IDEB established by Presidential Decree 6094 of 2007. The case of IDEB was studied by means of trimming the institutionalization process, for observation of their status as informational and device control, seeking to understand how this device is now operated as a political technology governance education. The methodology used, therefore, was the case study complemented by a critical discourse analysis, used to analyze the speeches and the statements found on the fluidity of discursive communities in ORKUT®, texts of interviews with experts, newspaper articles and politics texts. In this study, we identified the articulated presence in the educational politics texts and in the content of research on educational inequalities, and the presence of speeches about field arrangement and discourses about the geographies of opportunities. It was therefore possible realize and reveal, marks of a new phase of rationality in educational planning focused on the control and regulation of education through the use of performativity and management, as tools of political language and technologies of governance policies which trend to promote inter-sectoral policies and public policy programs. Thus, in the first decade of this century, two political technologies stand out: Performativity and management for governance. And as the institutionalization of counter IDEB, it was observed that its effect on the performative public discourse, instead of promoting a national mobilization on behalf of education trends to have opposite effects. The IDEB manifests with the voices of teachers and the population as a device for disqualification and depreciation of education.

Keywords: Management Education - Education Indicators - Political Technologies - Inequality of Opportunities - Educational Planning - Educational Governance.

Lista de Figuras

- Figura 1 Espacialização do IDEB do Ensino Fundamental até a 4^a série, Brasil – 2005 P.84
- Figura 2 Espacialização do IDEB do Ensino Fundamental até a 4^a série, Brasil – 2007 P. 84
- Figura 3 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, Brasil – 2000 P. 85
- Figura 4 Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação, Brasil – 2000 P.100
- Figura 5 Esquema Simplificado das Geografias de Oportunidades P. 110
- Figura 6 Espacialização do IDEB 2007 - 1^a fase (Ensino fundamental) P. 114
- Figura 7 IDEB 2007 - Curitiba-PR P. 121
- Figura 8 Comparação entre Espacialização do IDH-E e IDEB para Curitiba P. 122
- Figura 9 IDH - Bairros para Curitiba-PR P. 124

Lista de Tabelas

- Tabela 1 Correlação de Pearson entre o IDEB – 2007 e o IDH - Bairros e seus subíndices. P. 123

Lista de Gráficos

- Gráfico 1 DEB 2005 - Municípios metropolitanos e não metropolitanos por Região P. 117
- Gráfico 2 IDEB 2005 - Municípios metropolitanos e não metropolitanos por Estado P. 118

Anexos

- Anexo 1 **Quadro 1.** Especialistas analisam limites e possibilidades do IDEB
- Anexo 2 **Quadro 2.** Depoimento - Reynaldo Fernandes - presidente do INEP
- Anexo 3 **Quadro 3.** Depoimento - Vera Masagão Ribeiro - coordenadora programa da Ação Educativa .
- Anexo 4 **Quadro 4.** Depoimento de Vitória Caroline Falco Reis Fernades
- Anexo 5 **Quadro 5.** Tópicos da Comunidade Professores, rede municipal - RJ
- Anexo 6 **Quadro 6.** Premiação Pelo IDEB
- Anexo 7 **Quadro 7.** Tópico da comunidade oficial de São Lorenzo, MG
- Anexo 8 **Quadro 8.** Tópicos da comunidade oficial de Mairinque, SP

Sumário

RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
Lista de Figuras.....	12
Lista de Tabelas	13
Lista de Gráficos	13
Anexos.....	14
 INTRODUÇÃO	 17
 1. ADVENTO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB.....	 28
1.1 O Modelo de Fluxo Escolar e os Indicadores Educacionais no Brasil	29
1.2 O Advento do IDEB	31
 2. CONTROLE, BIOPOLÍTICA E BIOPODER	 33
2.1 Das Sociedades Disciplinares A Noção de Controle.....	33
2.2 As Noções de Biopolítica, Biopoder e Multidão	37
2.3 Enunciações, Enunciado e Discurso	40
2.4 Dispositivos e Agenciamentos	42
2.5 Dispositivos Informacionais	44
 3. GESTÃO DA EDUCAÇÃO E GERENCIALISMO.....	 48
3.1 Teoria Geral da Administração e Abordagens Gerencialistas.....	49
3.2 Críticas ao Gerencialismo.....	56
 4. CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E TECNOLOGIAS POLÍTICAS	 59
4.1 A Cultura do Desempenho e a Performatividade.....	59
4.2 Enunciados Sobre A Performatividade no Campo Econômico.....	61
4.3 A Performatividade no Campo Educacional	63
 5. O CASO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB	 70
5.1 Da Linguagem Performativa ao Território.....	72
5.2 As Vontades de Saber e Algumas Observações Particulares	74
5.3 Um Discurso Geográfico sobre a Escolarização de Massas?.....	76
5.4 Discursos sobre Ordenamento Territorial e Educação	78
 6. GEOGRAFIAS DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	 93
6.1 Linhas da Abordagem.....	93
6.2 As Geografias Descritivas do Desempenho do IDEB	94
6.4 Enunciados e Discursos sobre as Geografias das Oportunidades.....	104

7. IDEB NA FALA DA MULDIÃO	126
7.1 A Noção Foucaultiana de “Biopolítica”.....	128
7.2 Tonalidade Emotiva.....	130
7.3 Tagarelice e Curiosidade.....	132
7.4 Discursos dos Especialistas.....	134
7.5 Discursos de Uma Comunidade de Professores no Orkut.....	142
7.6 Discursos Circulantes em Textos Jornalísticos e Comentários	152
8. PERFORMATIVIDADE E (DES)QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO DISCURSO DA MULTITUDE.....	155
8.1 Enunciados sobre os Resultados do IDEB	156
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
10.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178

INTRODUÇÃO

"'Produzir o espaço'. Essas palavras surpreendem: o esquema segundo o qual o espaço vazio preexiste ao que o ocupa ainda tem muita força. Quais espaços? E o que é 'produzir', no que concerne ao espaço?" (LEFEBVRE, 2006 p. 22)

No início do projeto de dissertação, parti de um processo de investigação o qual envolvia o estudo das escalas de segregação urbana e a manipulação de informações estatísticas para a produção de índices sintéticos. Todavia, ao passar para a fase de estudos de mestrado, me deparei com uma forte influência dos referenciais, os quais circulam entre os estudos da linguagem e das representações, entre os quais se destacam atualmente os retornos a M. Foucault e G. Deleuze, além do forte debate crítico com fundamentos na economia política. Assim, na angústia de encontrar, talvez no discurso econômico político, formas de contrapor o discurso econômico funcionalista do capitalismo, busquei entender a lógica operativa de um indicador sócio educacional enquanto ferramenta de gestão de políticas públicas educacionais.

Como andarilho míope, trilhando caminhos estranhos, deixei um pouco de lado, por três anos, os estudos sobre a segregação urbana e os processos de urbanização na América Latina, para me dedicar a estudar as dimensões relacionadas às desigualdades sócio educacionais e a gestão educacional, de modo que os problemas e as teorias relacionadas ao controle social, aos modos de regulação e aos dispositivos de controle informacional, foram sendo temas de estudo ao longo do curso de mestrado, somando-se as leituras e estudos suscitados pela participação em seminários e acesso as referências bibliográficas circulantes e vivências extra curriculares. Pois, refletindo sobre a lógica e as transformações da racionalidade da produção de políticas públicas, ao repensar os debates e os

resultados das pesquisas lidas sobre os tema em voga, percebi que precisava compreender melhor, as formas de produção da governança das identidades e das diferenças entre os lugares e pessoas. E, portanto, aprender a olhar com outros olhos a educação de massas e a importância que dimensões como a geografia e o território passaram a assumir, para o devir do Estado e da sociedade brasileira, mediante a emergência pragmática de tecnologias de governança fundamentadas em painéis de indicadores e na regulação territorial da escolarização.

A partir das orientações feitas no momento da banca de qualificação, a qual definiu o estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Brasil, e no momento da defesa do texto de dissertação, quando a presente pesquisa pode então ser avaliada, possibilitando seu amadurecimento através da soma das considerações feitas por outras pessoas, as quais contribuíram com ideias, opiniões e reflexões que influenciaram diretamente na natureza política e ideológica do presente texto.

O caso do IDEB enquanto um acontecimento na vida cotidiana escolar e dos gestores da educação no início da pesquisa, me questionava o que estaria acontecendo com a escolarização no Brasil? De modo que gostaria de saber, o que era preciso para superar a reprodução das desigualdades educacionais e sociais no território brasileiro? Todavia, percebi que se fala muito em uma mobilização nacional pela educação, e isto parece não acontecer de fato. Foram essas, entre outras tantas perguntas e percepções, que me incentivaram a querer estudar um indicador educacional, e a buscar entender porquê um número ganha poder simbólico para ser utilizado como dispositivo informacional e de controle.

Posso colocar aqui, que estudar o caso do IDEB, exigiu tomar determinados posicionamentos e decisões em relação ao universo de enunciação e ideologias envolvidas, nesse caso, talvez a principal decisão tenha sido a metodologia adotada. Uma outra importante decisão, foi a de buscar compreender como que o IDEB, sendo esse um dispositivo informacional e de controle, foi construído enquanto produto e produtor de agenciamentos de corpos e de enunciados.

Logo, este dispositivo opera em todo o território nacional. Portanto, para entender como está acontecendo junto as práticas de gestão educacional a relação entre educação e território, busquei a delimitação de um conceito de

território (espaço social usado), para tentar elucidar o problema de investigação: O caso do IDEB e sua institucionalização. Fato este, que me levou a retornar a abordagem sócio territorial das transformações da ordem social e espacial da sociedade industrial capitalista, bem como, a encontrar e trazer para o texto algumas contribuições importantes do Observatório das Metrópoles (IPPUR - UFRJ), sob fundamentação das contribuições de Milton Santos, que invocou um retorno ao território como um caminho possível para questionarmos os tempos e espaços lentos e os tempos e os espaços rápidos da modernidade e das empresas multinacionais.

Para a abordagem do tema sucedido pelos termos “performatividade”, “controle” e “gestão”, os devidos aprofundamentos teóricos foram feitos buscando uma atualidade do debate realizado no campo das pesquisas educacionais e também dos estudos e pesquisas sobre o território. Sobre a questão do tema “controle social”, no presente estudo, busquei trazer de forma mais latente as implicações da abordagem institucionalista fazendo uma problematização em torno da noção de biopoder e biopolítica, a qual atravessa a presente pesquisa.

O conceito de controle faz alusão a noção de sociedade de controle, concedendo ênfase a abordagem deleuziana, a qual foi ponto de partida, para os estudos das teorias do controle, que permitiram a escolha dos referenciais teóricos e da abordagem realizada. Portanto, foi partindo da noção de “sociedade de controle” que se buscou avançar no estudo do caso do IDEB e em sua relação com as transformações do modelo e da racionalidade do controle e da regulação social no Brasil.

Em meio a ampla produção de estudos e pesquisas sobre as transformações nas formas e conteúdos das políticas públicas, percebi que os discursos e as práticas educativas, desde a segunda metade do século XX, se tornaram objetos de análise técnica e científica. Com isso, está ocorrendo a emergência de modelos de governança educacional, com tendências à práticas de gestão totalitárias e centralizadas em torno do desempenho de um conjunto de indicadores, utilizados como tecnologias políticas e ferramentas de governança.

No caso dos indicadores educacionais no Brasil, desde a década de 1990, a literatura especializada tem apontado, que os atuais modelos de administração e gestão da educação pública, passaram a ser pautados pelos

princípios do gerencialismo. Todavia, as ideologias de planificação estavam se hegemonizando junto às práticas administrativas, institucionalizando um conjunto de práticas, as quais, por sua vez, estariam apoiando as reformas educacionais, promovendo os adventos de tecnologias políticas de governança e a adoção de formas de governança corporativa na esfera pública nacional.

Com um olhar sobre a transição dos modos de controle e regulação educacional, caracterizados como modelos de práticas de gestão, praticados entre a última década de século XX e a primeira do século XXI, a presente investigação, buscou observar palavras e coisas ditas sobre o Índice de Desenvolvimento Educacional - IDEB, institucionalizado a partir do Decreto Presidencial N° 6.094 de 2007. Como foco investigativo, analisou-se discursos e enunciados, que representam unidades e coletivos de vozes que falam sobre, e a partir, de suas vivências.

Por isso, a definição objetiva do território, o qual se fala nessa dissertação, é fundamental para a comunicação do processo e dos resultados da pesquisa. Portanto, o território foi entendido nessa investigação, como um espaço usado, o qual a partir do uso, estabelece uma forma de agenciamento. Rogério Haesbaert e Glauro Bruce (2002) ao estudarem o conceito de território utilizado na linguagem de G. Deleuze e F. Guatarri, retornam a topologia feita na abordagem psico social dos recém referidos autores, para avançarem na análise da sociedade capitalista, entendendo que cientificamente, podemos falar em território como produto de agenciamentos que extrapolam o espaço geográfico. Por esse motivo, o conceito de território é extremamente amplo quando se fala sobre a relação entre uma política pública educacional e a produção de sua territorialidade, pois sua territorialidade se dilata para além do espaço geográfico da escola. Todavia, aqui o sentido de território teve que ser restrito ao se referir à construção do território escolar (espaço usado para o acontecer do ensino e da aprendizagem escolar), o qual se alarga em fronteiras e captura novos atores e agentes para sua produção e reprodução ampliada.

Se a criação de um território se dá através de agenciamentos, deveríamos, segundo as contribuições de G. Deleuze e F. Guatarri, reconhecer em primeiro lugar, que estes são de dois tipos: **1.** Agenciamentos coletivos de enunciação; **2.** E agenciamentos maquínicos de corpos. De maneira que os

agenciamentos maquínicos de corpos, são as máquinas sociais, tratam das relações entre os corpos humanos. Os agenciamentos maquínicos de corpos, portanto, dizem respeito a um estado de mistura e de relações entre os corpos em uma sociedade e seus espaços, e em uma multitude agenciada.

E a partir de tais reflexões, o problema da investigação surge como uma trajetória de questionamentos sobre os efeitos culturais, técnicos, geográficos e políticos dos indicadores sociais em relação as diferentes formas de governança e gestão exercidas sobre e para os territórios, ao longo da história do fenômeno da educação de massas. Portanto, ao perceber que a racionalidade territorial da gestão é parte estruturante do processo de institucionalização do republicanismo de estado, e, que este tem sido agente promotor da democratização dos territórios e dos lugares, foi possível perceber, que o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE do Brasil, está articulado por uma racionalidade de gestão intersetorial, fundamentada na racionalidade de gestão territorial. Nesse processo, buscou-se identificar e marcar os lugares da exclusão e da inclusão escolar, diferenciando desempenhos, mediante o uso dos discursos de uma geografia das oportunidades educacionais e também do discurso do ordenamento territorial.

A partir dessas duas racionalidades presentes no PDE, o caso do IDEB se apresenta aqui, como um acontecer e como um problema de institucionalização, logo, sendo o problema de pesquisa em si. Portanto, estudando o caso do IDEB, foi possível observar sua implicação para a gestão educacional, tentando responder a pergunta de como aconteceu o processo de institucionalização desse indicador / índice.

Mediante a presença de uma nova racionalidade de governança do Estado e da ação de suas forças produtivas dos modelos de governança, foi possível perceber que está sendo modificada a forma de controlar e de se gerir as políticas, programas e projetos institucionais da gestão educacional. Até o final da década de 1990, o fundamento da gestão e do controle estavam sobre as formas de regulação do currículo e da meta unidimensional da expansão do acesso. Todavia, a partir do início do século XXI, a gestão e o controle da educação, passaram a se voltar para questões como: a superação das desigualdades educacionais, voltando estratégias de promoção e sensibilização de políticas para metas de inclusão social. Ocorrendo evidências de uma reação entre as elites nacionais, principalmente na

figuração de entidades como o Movimento Todos Pela Educação (ONG), ONG Ação Educativa e as instituições e agências tecno científicas que foram se consolidando e fazendo parte da criação dos dispositivos e estruturas de avaliação educacional em larga escala no Brasil construídos em conjunto com o Estado.

Diante das estratégias de planificação, dos diagnósticos sócio territoriais, dos planos de monitoramento e dos projetos de mapeamento e produção de estatísticas educacionais no Brasil, a institucionalização do IDEB, teve uma produção vasta de informações, ou seja, tem sido implantada uma info-estrutura para fins de contabilidade social e dos investimentos em educação. Fato que criou um campo de saber e de produção de conhecimento o qual tende a atender os interesses pragmáticos da promoção de políticas públicas inter ministeriais e inter setoriais. Tais informações, além de subsídios para negociações financeiras e bases para relatórios técnicos, podem ser utilizadas para o desenvolvimento de projetos, apoio e promoção de programas e políticas específicas, promovendo a articulação política junto à burocracia da captação de recursos e de fundos públicos, contribuindo com a promoção e incentivo a elaboração de projeto de leis, projetos de desenvolvimento regionais, de desenvolvimento local. Enfim, sensibiliza uma série de meios de mobilização de recursos financeiros, os quais tendem a ser apropriados e financiados, legitimando ações e práticas, para a resolução de problemas em áreas consideradas sensíveis ou vulneráveis.

Tal lógica de governança e gestão da mobilização dos recursos e investimentos públicos, parece submeter a criatividade e as iniciativas populares a uma razão de contabilidade pública e social. Nesse sentido, se caracteriza por um certo totalitarismo, o qual, abriu portas para a ação de uma ideologia materialista produtivista. No Brasil, o IDEB não é um caso isolado deste tipo de racionalidade de gestão emergente, mas, a partir deste caso, podemos observar mais claramente a institucionalização de uma série de dispositivos de regulação e uso normalizador e muitas vezes normativo de painéis de indicadores, como bússolas para as ações e atitudes cotidiana. Painéis, os quais tem promovido a articulação de diferentes grupos e classes sociais que, legitimamente, sustentaram a elaboração de novas políticas como, por exemplo, os chamados “territórios da paz” (em nível urbano) ou os “territórios da cidadania” (em nível rural). Tais territórios, se tornaram espaços prioritários da ação política em termos de políticas sociais de inclusão social, se

tornado portas de entrada dos diversos programas e linhas de ação dos projetos de intervenção sócio política e cultural do Estado, ações as quais, passaram a ocorrer na primeira década do século XXI, mas que até pouco tempo (década de 1980/1990), foram ausentes para uma parcela significativa da população.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa, foi estudar a relação entre escolarização de massas e território na produção de políticas educacionais, analisando o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, enquanto um acontecimento das práticas de gestão da educação brasileira. Como objetivos específicos, buscou-se verificar: **1.** O estatuto do IDEB enquanto dispositivo informacional de controle, observando seus efeitos nos discursos e enunciados sobre a qualidade da educação nacional. **2.** A possibilidade de se problematizar a racionalidade de superação das desigualdades educacionais a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, identificando as linhas de tendências e devires da racionalidade da gestão educacional, apontando os discursos invocados para legitimação das tecnologias políticas utilizadas pelo modelo de gestão. **3.** A possibilidade de se problematizar a partir da literatura especializada, a relevância de estudos e da reflexão sobre a sociedade de controle e o uso de tecnologias políticas para fins de governança educacional.

Em vista disso, se questionou aqui, a relação entre educação e território no Brasil, a partir dos contextos da racionalidade da produção de políticas educacionais, vinculadas ao uso de indicadores educacionais. Nesse sentido, se buscou entender, como é operada a racionalidade territorial do modelo de gestão, para então chegarmos na análise dos efeitos sobre as práticas cotidianas no território nacional. Para tanto, a presente pesquisa se aproximou dos estudos sobre o saber e o poder nas sociedades informacionais, para investigar o caso do índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a partir da dinâmica dos campos de saber e de poder envolvidos dentro e fora do campo educacional. Por isso, ao aproximar os presentes estudos junto das perspectivas das pesquisas sobre as relações de saber e poder, busquei encontrar alguns outros olhares sobre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, de modo que, pudesse estar consciente, sobre o que buscar entender e ler nos discursos e enunciados da multidão, para que pudesse chegar a reflexões sobre a *práxis* e as práticas de governança em relação ao IDEB.

A recuperação do debate, em torno do tema dos indicadores sociais e educacionais, seguido de sua correlação com o debate, em torno da noção de sociedade de controle, processo de investigação e de (re)construção do olhar, exigiu uma contextualização teórica polêmica. Mas, entre tantas aparências e jogos de linguagem, trata-se também de uma questão de estética e de ideologia do presente texto, uma vez que, pela força das convenções acadêmicas, os autores citados são invocados, por serem relevantes ao estudo e necessário ao aprofundamento do tema dos indicadores educacionais.

Nesse sentido, tomei também algumas decisões, uma delas foi reter uma maior atenção na análise da relação entre educação, espaço-tempo e território, as quais passam a ser agenciadas por determinadas tecnologias políticas de governança. A segunda, é concentrar a atenção sobre as múltiplas faces do caso do IDEB, e a terceira decisão, trata-se de trazer ao texto outras vozes, deixando aqui registrado, os discursos e as vozes de uma multidão. Nesse sentido, junto ao corpo da pesquisa, foram acrescentados quadros em anexos, trazendo o registro da fluidez dos discursos e enunciados sobre o IDEB.

A relação entre uma política pública educacional e indicadores educacionais, foi problematizada através da dimensão política expressa na racionalidade da gestão e do controle social na Educação nacional. No caso do IDEB, a racionalidade expressa foi a de comando para fins de gestão, controle para fins de regulação, homogenização para fins de governança territorial, mapeamento para suporte, e gestão das ações de monitoramento da produtividade de projetos e programas de governo e da sociedade civil.

Diante das demandas e da produção crescente de informações estatísticas e de instrumentos informacionais para monitoramento social, passou a ocorrer uma necessidade, por parte da sociedade, de iniciativas de investigação sobre a questão do uso de indicadores sociais. Diante disto, a presente pesquisa, problematizou algumas relações entre tecnologias políticas, governança, controle, e as desigualdades educacionais mediante a racionalidade política do atual modelo de gestão.

A produção de conhecimento e de informações estatísticas, tem tido o predomínio do uso racional e pragmático de ferramentas quantitativas para apoio a decisão política, sendo estas ferramentas, um conjunto de teorias, artefatos e

painéis de estatísticas, que passaram a orientar os desempenhos, ajudando e legitimando as decisões que se constituíram como formas racionais de um modelo de gestão da educação básica. Todavia, diante da emergência de uma contabilidade educacional, expressa através de estatísticas educacionais, outros saberes em relação às desigualdades educacionais deixaram de ser demandados e ditos como necessários à gestão e a tomada de decisão. Simultaneamente, outros saberes e conhecimentos são determinados, e passam a fazer parte das funções enunciativas e dos discursos, que parecem inventar as necessidades e as demandas estratégicas por novos indicadores e dispositivos de avaliação para o apoio a gestão¹.

Nesse sentido, na análise dos textos e da literatura especializada, os discursos articulados entre si, são tratados como expressão de práticas de gestão pública e de discursos tecnocráticos prescritivos e normativos, os quais tendem, mediante conflitos em um campo burocrático, buscarem por direcionar hegemonicamente as formas de se administrar os sistemas escolares dos Estados e municípios, a partir de doutrinas de gestão. Todavia, apesar dos embates pelo monopólio do poder burocrático, nos textos de políticas tem sido encontradas marcas, na forma de um contexto de enunciação, os quais delineia sentidos nas trajetórias das reformas educacionais.

A relação discurso, textos, linguagem e práticas de gestão e governança, têm sido fatos observados e problematizados, a fim de elucidarem os limites entre a potência da força de trabalho e a influência de uma classe tecnocrática, que atua junto às esferas da produção de discursos institucionais sobre a educação. Neste caso, as pesquisas educacionais passaram a observar o destaque crescente do efeito dos discursos enunciados pelos consultores técnicos

1 Thiessen (2007) constata que, de modo geral, os estudos que analisam a educação brasileira estão mais voltados para a identificação dos problemas históricos e para a crítica da realidade atual. Na sua grande maioria, limitam-se ao estudo dos indicadores apontando, a partir deles, algumas tendências, perspectivas e desafios. Poucas segundo o autor, seriam as pesquisas que propõem a construção de cenários futuros para essa área considerada tão estratégica. Mas, os efeitos dessas pesquisas junto a esfera política, realizadas por instituições como IPEIA e INEP, são cada vez mais perceptíveis. O autor estuda a construção de cenários prospectivos em educação pública no Brasil com o objetivo de mapear as pesquisas nesse campo, identificando os trabalhos mais significativos que aplicam a metodologia de construção de cenários envolvendo a temática da educação pública. Nessa perspectiva, o autor, percebe a presença inicial de um conjunto de argumentos em defesa da centralidade da educação, situando-a como área estratégica para o desenvolvimento do país para depois elencar as principais pesquisas realizadas no Brasil por instituições governamentais e por especialistas, relatando os resultados das análises de tendências, perspectivas e prospecção em educação

que trabalham e prestam serviços para a UNESCO/ONU, Banco Mundial, OEACD e para órgãos de gestão e agências educacionais dos Estados Nacionais, como por exemplo o INEP/MEC e muitas das instituições parceiras e prestadoras de serviço especializado em avaliação educacional.

Porém, nesta pesquisa, ao invés de um estudo de análise de rendimento e de eficiência de uma ferramenta de governança como o IDEB, se buscou entender a racionalidade do controle social no atual modelo de gestão. E tal entendimento, se procedeu a partir da institucionalização deste, analisando coisas, fatos, discursos e jogos de linguagens. Com o intuito de tentar compreender o acontecimento IDEB em seu movimento, concebendo a sua gênese, sua normatização institucional, levando em consideração sua implantação e a legitimação diferenciada em relação aos outros indicadores sociais utilizados no Brasil.

Todavia, qual foi a diferença entre a institucionalização do IDEB junto a comunidade científica e as comunidade de professores e estudantes? As comunidades científicas passaram a utilizar esse indicador como um instrumento para a produção de saberes e conhecimento sobre a educação, produzindo novos enunciados e discursos sobre a escolarização. Contudo, a comunidade escolar, passou a ser sujeita ao poder de comando e aos efeitos políticos e identitários, criados pela performatividade e pela gestão em quanto tecnologia de governança. A gestão, ao operar a institucionalização de um indicador que é simultaneamente dispositivo de controle, de informação, de diagnóstico, de avaliação e de mobilização nacional, em prol de planos e metas educacionais, inseriu nas práticas e na linguagem cotidiana um acontecimento hierárquico e normativo com caráter regulador.

A metodologia de investigação utilizada na presente pesquisa foi o estudo de caso simples, e como auxiliar, a análise crítica do discurso, para fins de problematização e aprofundamento dos achados ao longo do processo de pesquisa qualitativa. Portanto, é através da contribuição teórico-metodológica de Paolo Virno, que as categorias, discurso, fluidez, enunciado, tagarelice, tonalidade emotiva, cinismo, biopolítica e biopoder, foram sendo delimitadas e utilizadas para problematizar e analisar o discurso público da multidão, cujas fontes primárias são textos jornalísticos, textos de políticas, e comunidades do Orkut. Como fontes

secundárias investigou-se dissertações e teses sobre questões atreladas ao uso do IDEB. E, aos discursos de vozes de especialistas, de professores, de participantes de comunidades do Orkut e textos interativos.

CAPÍTULO 1

ADVENTO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IDEB

Neste capítulo, o advento do IDEB e a sua institucionalização serão abordados, a partir de suas relações com a hegemonização do gerencialismo como modelo de práticas de gestão social, educacional e escolar. Os modelos de gestão e controle social gerencialistas, foram inventados em ambientes empresariais, mas, ao longo da década de 1990, a partir da ampliação de seus usos, ganharam formas de gestão e de ferramentas de governança educacional, tornando-se parte de um amplo processo global de institucionalização de práticas de controle social, com caráter regulador. Os modelos de gerencialismo educacional, são modelos de práticas, para fins de solução de problemas de gestão e maximização da produtividade dos recursos envolvidos, porém, são parte de um conjunto de saberes e de ideologias sobre o trabalho e as relações de produção.

De tal maneira que, é possível dizer que o gerencialismo e o controle social, passaram desde o final da década de 1980, a pautar as linhas da ação da racionalidade operativa das técnicas e das ciências da administração científica e afins, em relação à escolarização de massas, instaurando uma tendência de regime de práticas sociais, as quais, possibilitaram a organização e sistematização de um conjunto de táticas e estratégias de gestão de grupos, de instituições escolares e de políticas públicas.

Através de estratégias de regulação institucional concebidas para empresas e de regulação político-ideológica concebidos para regulação de mercados, os modelos de práticas gerencialistas foram sendo aplicados à gestão da educação e a administração das redes de escolarização das crianças e jovens do mundo. Fortemente associados na década de 1990 aos ideários neoliberais, marcando a inserção dos conhecimentos tecnocráticos, oriundos das pesquisas

corporativas e empresariais, nas reformas políticas e administrativas do Estado.

As subseções seguintes são uma contextualização sobre o desenvolvimento do modelo de fluxo escolar, o qual se refere à relação entre a taxa de matrícula e a taxa de evasão. O modelo de fluxo escolar se destacou entre o sistema de indicadores educacionais do Brasil, por ser um indicador de referência para o planejamento e para a produção e avaliação de políticas educacionais.

1.1 O Modelo de Fluxo Escolar e os Indicadores Educacionais no Brasil

No Brasil, na década de 1980, a produção e o uso de indicadores educacionais tendeu a se centrar em torno de modelos de movimentação e fluxo escolar. Essa tendência aconteceu até o final da década de 1990 encontrando base nas pesquisas de Fletcher e Ribeiro (1987; 1988), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991) e Klein (1995).

Klein (1995), expôs erros técnicos das metodologias utilizadas pelo Ministério da Educação do Brasil, para fins de mapeamento e diagnósticos do sistema educacional, apresentando duas metodologias diferentes como alternativas de correção. Os resultados e demonstrações de Klein (1995), se somaram as questões técnicas levantadas anteriormente por Fletcher e Ribeiro (1987; 1988), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991) em relação às distorções e limites de representabilidade dos fenômenos educacionais de interesses de gestão, pois havia fenômenos, os quais tendiam a ser suprimidos pelo modelo de fluxo escolar, de modo que passou a se falar e mostrar dados referentes ao acesso à primeira série do Ensino Fundamental, o qual estava praticamente universalizado. Todavia, a conclusão do Ensino Fundamental estaria longe de ser universal, pois em 1990 somente 45% de uma coorte o haviam concluído, seja via sistema regular, seja via supletivo de ensino.

Ao mesmo tempo que o número de matrículas no primeiro grau era maior do que o número de crianças de 7 a 14 anos, os autores demonstraram que o grande problema do sistema educacional brasileiro, seria a repetência e não a evasão. Cerca de 50% dos estudantes matriculados no sistema regular de ensino repetiam a primeira série a cada ano, enquanto somente 2% se evadiam. Considerando-se as oito séries do primeiro grau, 33% dos estudantes repetiam uma série a cada ano, enquanto somente cerca de 5% saíam do sistema regular de

ensino sem concluí-lo.

No início do século XXI, Klein (2003) analisou a correção do modelo de fluxo escolar para o sistema educacional brasileiro, dando continuidade a discussões sobre os conceitos e as formas de verificar a consistência do modelo adotado pelo MEC para fins de monitoramento e avaliação da educação nacional. Além disso, demonstrou-se que o uso equivocado de conceitos operacionais e educacionais teria comprometido o uso efetivo e político dos indicadores educacionais. Klein (2003) analisou o modelo de fluxo escolar utilizado pelo INEP na década de 1990, questionando a validade da representação das taxas de transição de fluxo escolar para o Brasil, proporcionando correções técnicas.

Portanto, foi a partir de um campo de produção de pesquisa técnica sobre as estatísticas da educação brasileira, que o modelo de fluxo escolar foi sendo institucionalizado, como parâmetro de monitoramento geral, da educação básica do país. Contudo, há demandas de novos modelos de gestão e de gerenciamento da educação, possibilitando assim, o alcance das metas nacionais para a educação. Assim, a produção de indicadores educacionais está acontecendo junto a novos direcionamentos políticos.

Os imperativos das demandas decorrentes da adoção de uma noção de qualidade educacional como princípio norteador da gestão educacional, também passaram a operar como vetores de pressão. Tais direcionamentos, a partir de reformas constitucionais, passaram a se pautar normativamente por estudos de diagnósticos e de mapeamento cada vez mais detalhados, gerando diagnósticos e relatórios, os quais, passaram a fornecer uma gama crescente de informações utilizadas para se descrever e explicar os problemas da educação e da gestão da educação brasileira.

Todavia, as técnicas de reconhecer cenários, mapear, diagnosticar e analisar o sistema educacional criado, logo foi apropriado pela centralização ideológica em torno da noção de "qualidade educacional" e de "sistema educacional", caminho adotado, o qual permitiu e incentivou que na década de 1990, se passa-se a criação de diferentes formas de representabilidade e de produção de informações educacionais, de modo que estas possibilitassem melhorias ao alcance da qualidade da educação, além, de um amplo debate sobre os conceitos de qualidade educacional, utilizados pelos governos não só do Brasil, como da América

Latina e de outros países. Houve, paralelamente, a invocação de um debate análogo tanto sobre o tema da “qualidade da educação”, como sobre a questão das formas de mensuração, avaliação e controle dos resultados dos investimentos e das políticas de desenvolvimento sócio educacional (DOURADO, *et al*; 2007).

1.2 O Advento do IDEB

Diante das sucessivas críticas ao modelo de fluxo escolar, as demandas por novos instrumentos técnicos de gestão foram sendo legitimadas, e cada vez mais, invocada como soluções possíveis e inovadoras, abrindo caminho para a viabilização prática da racionalidade dos modelos de gestão gerencialistas, bem como, para a pragmática da necessidade imperativa de instrumentos que facilitem a atuação da racionalidade do planejamento educacional ideologicamente ligado a cultura empresarial, em escala nacional e regional. Nesse sentido, objetos estatísticos foram ganhando legitimidade e sendo também utilizados para sustentar argumentos de articulações políticas de grupos que atuam na esfera de influência junto ao Ministério da Educação, como o Movimento Todos Pela Educação.

Até que, a partir do Decreto 6.094 de 2007, através do Compromisso Todos Pela Educação, foi institucionalizado o Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, marcando a criação de uma novo objeto técnico, caracterizado por ser um dispositivo de monitoramento educacional, com efeitos multidimensionais e pragmáticos sobre a racionalidade política do modelo de gestão e de promoção dos ciclos de políticas públicas educacionais. Com o argumento de que havia a necessidade de um índice internacionalmente comparável e uma ferramenta de resumo estatístico, o IDEB foi também articulado, de modo estratégico, para fins de controle e comando do Compromisso Todos Pela Educação, bem como, do seu Plano de Metas ao ser vinculado Estrategicamente ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e ao discurso do ordenamento territorial e das geografias das oportunidades.

O IDEB foi institucionalizado através do Decreto 6.094, tornando-se o elo operacional de ligação entre o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e todos os seus programas institucionais e de intervenção educacional no território brasileiro. A estratégia utilizada, estabeleceu em texto de decreto de lei, instituído pelo presidente da República. Tal estratégia, também instituiu um painel de metas,

linhas de regulação e de controle, articulando um conjunto de intenções de promoção de mudanças a mobilização por conformação das escolas do País em relação aos interesses da Gestão de Governo e do plano de metas, tornando-se o principal dispositivo de mediação entre a racionalidade da gestão do PDE, o exercício de poder em pressionar a conformação para o cumprimento do plano de metas, a articulação de novos discursos, carregadas de antigas paradigmáticas que vinculam eficiência ao dispositivos de controle social inseridos no texto do PDE, como, por exemplo, a articulação entre o IDEB, o plano de metas e o discurso do ordenamento territorial, o discurso do desenvolvimento sistêmico e o discurso da mobilização nacional através de um regime de colaboração.

De tal modo que, a partir do Decreto 6.094 se institucionalizou uma teia de relações, por meio de relações diretas entre o IDEB e os seguintes discursos hegemônicos: 1. Discurso do ordenamento territorial; 2. O discurso do desenvolvimento sistêmico; 3. O discurso da mobilização nacional através de um regime de colaboração. Passaram a ser executados subjetivações e objetivações enquanto vetores de práticas de gestão de Governo, através da articulação e vínculos entre Compromisso Todos Pela Educação e o PDE.

Tais articulações foram institucionalizadas e territorializadas em escala nacional, através da territorialização de um plano de metas, o qual descentralizou a responsabilidade entre cada escola do sistema e as instâncias de gestão, de modo que, cada escola do território nacional se tornou sujeita de outros vetores de pressão, de responsabilização, de culpabilização, entre outros acontecimentos associados ao IDEB, que intensificaram os efeitos contraditórios da institucionalização de uma cultura da avaliação e da performatividade no Brasil.

CAPÍTULO 2

CONTROLE, BIOPOLÍTICA E BIOPODER

Este capítulo apresenta as problematizações em torno da noção de controle utilizada na presente pesquisa. A noção de controle é problematizada, a partir das contribuições do debate sobre biopoder e biopolítica, abordando este tema, com base em autores como: M. Foucault, G. Deleuze, Paolo Virno, A. Negri e M. Hardit.

2.1 Das Sociedades Disciplinares A Noção de Controle

Nas sociedades disciplinares, o exercício racional do poder se remete a operar as disciplinas em sua atuação em espaços de confinamento (escolas, fábricas, hospitais, prisões), de modo que o controle se espalha por todas as relações sociais em um processo imanente. O poder disciplinar, por sua vez, seria voltado para atuar sobre um indivíduo em contínuo processo de individuação e no ação no corpo do sujeito, por meio da transformação de hábitos, promovendo a sua normalização e adestramento através das diversas instituições sociais modernas. Com essa racionalidade do poder, as instituições ganharam o papel de docilizar os corpos e os tornarem aptos à produção industrial, vigente enquanto forma e modo de produção social.

Segundo Foucault (1998, p.151) as disciplinas estavam centradas no corpo como em uma máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e produtivos. Todavia, o poder disciplinar agiria através da inscrição desses corpos em espaços determinados, espaços de controle do tempo sobre os corpos/mentes. Logo, o controle é exercido sobre a velocidade das ações e sobre a maximização do produto

do poder exercido, e, a vigilância contínua, permaneceria para manter a produção de saber e de conhecimento, por meio dessas práticas de poder.

G. Deleuze fala, que a forma como contemporaneamente o poder age, passou a atuar mais como molde do que como disciplina. Percebe-se que na transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, o exercício do poder passa por modulações, flexibilizações e constante aperfeiçoamento para determinados fins.

Assim, o tempo e o espaço do trabalho não são mais só o tempo e o espaço da fábrica, e o tempo e o espaço da escola deixaram de ser somente os enquadramentos do espaço escolar. As temporalidades e as espacialidades se transformaram e os espaços se tornaram remodeláveis, a fábrica se transforma em empresa, a empresa em corporação, as preocupações passam cada vez mais sobre a produção de serviços, ao invés de se centrarem na produção de mercadorias. De tal modo que, as relações de produção se estendem por toda a vida do trabalhador, que por sua vez, passa a ter uma formação que nunca termina, contínua e institucional, cada empresa e cada escola começam a falar em uma cultura da instituição. Logo, o trabalhador não pode parar de estudar e de deve buscar aperfeiçoamento constante, envolvendo-se na cultura institucional.

Para Hardt e Negri (2001, p. 42), as sociedades de controle são aquelas nas quais “mecanismos de comando se tornam cada vez mais democráticos, as responsabilidades são cada vez mais delegadas e compartilhadas, e o controle se torna cada vez mais imanentes ao campo social, distribuído por corpos e cérebros dos cidadãos. Os mecanismos de controle, para eles, são intensificações das disciplinas, agora estendidos para além dos espaços determinados das instituições, sendo organizados em redes flexíveis as quais permitem o fluxo do poder e dos comandos.

Hardt e Negri (2001) relatam que a transição da disciplina para o controle, e também, a mudança no próprio modo de produção capitalista tratavam-se de um movimento histórico e geográfico (geopolítico), no qual as sociedades industriais atingem uma cultura mais voltada para os serviços e para as operações que envolvam o intelecto (trabalho imaterial). Logo, são as mentes, as redes neurais dos corpos, o cérebro dos trabalhadores, que passam a ter mais valor para a produção de capital.

Os autores argumentam que, se por um lado, ocorre uma organização crescente do proletariado fabril, principalmente nos países de industrialização mais antiga, por outro lado, ocorrem também reivindicações, aumentando consideravelmente o valor de seus salários e reduzindo, conseqüentemente, o lucro dos capitalistas. Pois, ocorre também, uma série de lutas, que se remetem diretamente ao mundo do trabalho em sua forma produtiva, direta e legítima. Diante de tudo isso suscitou manifestações de recusa ao trabalho repetitivo e às práticas disciplinares de uma sociedade industrial fabril.

Com a emergência de movimentos sociais que valorizam o tempo do não trabalho, como os movimentos estudantis e os movimentos feministas, são trazidos para as discussões políticas, os efeitos produtivos para o capital e para a sociedade em relação a uma economia política do conhecimento e da afetividade. Esse debate, lançou a construção de uma subjetividade que passaria ao largo das condições formais da produção fordista, criando formas de passagem para as práticas de comando do capital, em suas racionalidades subjetivas.

Ao longo do século XX, a produção fordista pode ser caracterizada por uma lógica da reprodução e da repetição, nesse contexto, o conhecimento e o saber existiam, mas enquanto saber restrito ao processo produtivo e a gerência, logo, sendo produzido junto ao chão da fábrica, mantendo o *status quo* de um trabalho repetitivo e a reprodução de mercadorias padronizadas. Contudo, as transformações do modo de produção capitalista e das estratégias de acumulação, apresentam-nos "a passagem de uma lógica da reprodução a uma lógica da inovação, de um regime de repetição a um regime de inovação", como coloca Corsani (2003, p. 15). A repetição parece ser cada vez mais lançada ao domínio da máquina, da mecatrônica, da automação e da robótica.

As abordagens que partem das contribuições de G. Deleuze (1990) para se entenderem as transformações das formas de organização do poder e do controle social, problematizam alguns aspectos que distinguem as transformações das formas de controle e, conseqüentemente, das formas de liberdade. Nesse sentido, buscam na noção de sociedade de controle, meios para elucidar uma abordagem que concebe a tendência a uma transição entre uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, evidenciando as diferentes formas de racionalidade, de fluxos do poder nos espaços e sobre a vida.

Sobre as transformações das relações saber/poder e da lógica da estruturação das relações situadas num período que vai do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, a abordagem deleuziana entendeu que, ocorreu um processo histórico, marcado pela transição entre o “modelo” de sociedade disciplinar para o “modelo” de sociedade de controle, e os anos da segunda metade do século XX estariam caracterizados por um declínio da sociedade disciplinar e pela ascensão da sociedade de controle. Seguindo as análises de Michel Foucault e G. Deleuze questionam o enclausuramento como uma operação fundamental da sociedade disciplinar, mediante a repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão...), e a ordenação do tempo de trabalho (tempo de vida), chamando esses processos de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais.

A sociedade de controle então, passa a ser marcada pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos (a rede) e pela instauração de um tempo contínuo, no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar as coisas iniciadas, por estarem sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, tornando-se prisioneiros em um campo aberto.

Segundo Costa (2004, p.161), G. Deleuze sugere que as sociedades disciplinares possuam dois pólos, caracterizados pela “assinatura que indica o indivíduo e o número de matrícula”, e que indica sua “posição na massa”, pois, nas sociedades de controle “o essencial não seria mais a assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha [...]. A linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação” (DELEUZE, 1990, p. 21).

Dessa maneira, podemos entender que nas sociedades de controle, o essencial não é mais a assinatura, nem um número, e sim uma cifra, ou seja, uma representação quantitativa, que marca e identifica determinados significados codificados. Nessa lógica, podemos entender que a cifra passa a ser uma senha, uma chave. Já na linguagem digital, o controle é feito por cifras que marcam o acesso ou a recusa a uma informação, delimitando os protocolos, as relações de troca de informações entre máquinas diferentes.

2.2 As Noções de Biopolítica, Biopoder e Multidão

Nesta subseção, serão apresentadas as noções de biopoder e de biopolítica, ambas sendo utilizadas como categorias do controle social, pois, na medida em que se mostram no social e no caso do IDEB, como evidências de uma racionalidade de exercício de poder de comando, para fins de governança. Segundo Paolo Virno (2001, p.49):

O termo “biopolítica” foi introduzido por Foucault em alguns de seus cursos dos anos 70 no Collège de France (FOUCAULT, 1989: 71-83), dedicados às mudanças do conceito de “população” entre fins do século XVIII e princípios do XIX. Para Foucault, é naquela época, quando a vida, a vida como tal, a vida como mero processo biológico, começa a ser governada, administrada politicamente. Nos últimos anos, o conceito de “biopolítica” pôs-se em moda: recorre-se a ele com frequência e de boa vontade para todo tipo de propósito. Devemos evitar esse uso automático e irreflexivo. Perguntemos, portanto, como e por que a vida irrompe no centro da cena pública, como e por que o Estado a regula e governa.

Lopes (2005) lembra-nos a partir de Hardt e Negri (2001), que na ordem geo e biopolítica do capitalismo contemporâneo, na proposição da representação de “Império”, teríamos certa ausência de fronteiras para o poder, pois, o poder não tem limites, sendo capaz de governar toda a vida social. Virno (2010, p.45), compreende que o nó racional do termo “biopolítica”, se dá a partir de um conceito distinto, muito mais complicado sob o ângulo filosófico: o de força de trabalho, pois, segundo o autor, dessa noção fala-se onde quer que seja nas ciências sociais, todavia com descuido de seu caráter áspero e paradoxal, cita que se os filósofos profissionais ocupam-se de algo seriamente, mas esquecem da relação entre biopolítica e força de trabalho.

Que significa “força de trabalho”? Significa potência de produzir. Potência, isto é, faculdade, capacidade, *dynamics*. Potência genérica, indeterminada: nela não está prescrita uma ou outra espécie particular de ato de trabalho, mas toda espécie, tanto a fabricação de uma porta como a colheita de peras, tanto o falatório de um telefonista das chatlines (em inglês no original, N. do T.) como a correção de texto. Força de trabalho é “a soma de todas as aptidões físicas e intelectuais existentes na corporeidade” (MARX, 1867: I 195) (VIRNO, 2001 p.50).

Para sustentar tal entendimento, Paolo Virno problematiza as formas de compreensão da noção de biopolítica, para poder estabelecer uma gramática, uma análise material da linguagem cultural. Paolo Virno (1998), estabelece a partir

das noções de palavra encarnada e do performativo absoluto, os fundamentos de uma gramática da multidão, no sentido de ir ao encontro de explicar as formas pelas quais a sociedade e o capitalismo estão transformando potência energética em formas contraditórias de biopolítica, entendida como um conjunto de forças de homogeneização para fins de controle, indicando uma redução da multiplicidade biológica e cultural a seus elementos passíveis de regulação, mas, ao mesmo tempo, possibilitando reações de resistência e novas formas de organização da potência da força de trabalho.

A partir dessa interpretação de biopolítica, a qual Virno (2001) chama a atenção para as forças de homogeneização e aniquilamento da vida, ou seja, da potência de Tântos e da vontade de morte, a qual é lançada como força de aniquilação da vida, diante das forças libidinais de Eros (energia de vida). O autor ressalta que, como relação contraditória a homogeneização, ocorre como substrato de transformação, uma potência de Eros, pois a redução da vida a seu conteúdo biológico ou da multiplicidade dos viventes a qualquer unidade socialmente construída não basta para manter a história das sociedades em movimento, somente essa dimensão biopolítica, seria então, uma impossibilidade prática e somente uma elucubração teórica não demonstrada. Com isso, perante a constatação do autor, decorre o cunhar da categoria de multidão, entendida como um conjunto de singularidades que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única.

O eixo das problematizações, através dos pensadores italianos Antônio Negri e Paolo Virno e do estadunidense Michael Hardt, reorientaram o entendimento da dinâmica do uso feito por Deleuze da metáfora de máquina abstrata e máquina de guerra, para falar sobre as formas de produção de uma cultura global-local e local-global, trazendo o debate sobre a questão da força de trabalho e do conflito de classes.

Nos Grundrisse Marx escreve que “o valor de uso que o trabalhador há de oferecer [no intercâmbio com o capitalista] não se materializa em um produto, não existe fora dele, não existe realmente mais que caminho possível, isto é, como sua capacidade” (MARX, 1939-1941: I 244-5). Vê-se o ponto decisivo: ali onde se vende algo que existe só como possibilidade, este algo não é separável da pessoa vivente do vendedor. O corpo vivo do trabalhador é o substrato daquela força de trabalho que, em si, não tem existência independente. A “vida”, o puro e simples bios, adquire uma importância específica enquanto tabernáculo da dynamis, da simples potência. Ao capitalista interessa a vida do trabalhador, seu corpo, só por um motivo indireto: esse corpo, essa vida, são eles que contêm a

faculdade, a potência, a dynamis (VIRNO, 2001 p.51)

Lopes (2005), também entende que as contribuições de Virno, Negri e Hardt, para a presente pesquisa, vão ao sentido dos autores articularem o conceito de biopoder, com base em M. Foucault, G. Deleuze e F. Guatarri, realizando uma reinterpretação dos conceitos marxistas, postulando: uma teoria não teleológica da luta de classe. Logo, possibilitaram um aprofundamento da teoria da mais-valia, em virtude da valorização do trabalho imaterial e uma problematização da interpretação leninista sobre o Estado, em direção à reconfiguração do conceito de soberania e dos fundamentos, das bases da construção e da ordem democrática do Estado Nação, através da emergência de uma nova gramática política e de um novo discurso político, o qual emergem da multitude enunciativa do discurso da multidão, que apesar de fluído, fragmentado e descontínuo, guarda a potência do trabalho das múltiplas pessoas e vozes que falam e marcam a lucidez e a insanidade da história.

Portanto, para Lopes (2005), embasada na abordagem de Hardt e Negri (2001), os autores compreendem e explicam, que os supremos poderes de opressão e destruição exercidos pelas forças de um império em conflito com a multidão pelo controle da potência da força de trabalho, estabeleceria então, as causas que formam de uma nova ordem geo e biopolítica da produção e da acumulação do capital, bem como aponta das direções das reestruturações dos mercados e suas relações com o Estado Nação. A partir desse entendimento, os autores marcam uma posição crítica em relação ao pós-modernismo enquanto prática de linguagem, apontando a linguagem como a ponte que liga os diferentes universos da *práxis*. Lopes (2005, p.50), situa a perceptiva crítica de Hardt e Negri (2001) colocando:

[...] ao afirmarem a persistente influência do Iluminismo como fonte de dominação, entendem que as formas de dominação contemporâneas do Império já não mais baseada nos binários essencialistas. Segundo os autores, manter apenas tal forma de questionamento pode impedir o reconhecimento das novas formas de poder. Em segundo lugar, defendem que o pós-modernismo, ao questionar a modernidade, o faz contrariando seus próprios princípios, pois a descreve como homogênea e uniforme. Eles localizam, pelo menos, duas tradições distintas na modernidade: aquela que busca o controle das forças de utopia de outras tradições, mediante a construção de dualismos, constituindo a concepção de soberania moderna, e aquela que valoriza a imanência e celebra a singularidade e a diferença.

Com as soberanias dos Estados Nacionais redesenhadas em todo o planeta ao longo do século XX, os conceitos de biopoder, biopolítica e multidão,

aparecem como importantes mediações para as reflexões, as quais permitiram compreender os movimentos da contemporaneidade e as transformações em curso. Por consequência, essas categorias permitiram analisar e ver melhor a racionalidade da produção de políticas públicas enquanto portadora de características de mudanças, que apresentam como vetores de transformações e regulações das resistências, simplesmente novas formas de comando e estratégias de controle sobre a potência da força de trabalho.

Assim, como a disciplina foi utilizada racionalmente na docilização dos corpos produtivos de uma sociedade fabril emergente e em expansão, o biopoder e a biopolítica também emergem como forma de racionalidade, lógicas operativas muito importantes para o desenvolvimento do capitalismo, ao serem formas do poder racional, utilizadas para controlar a população e adequá-la aos processos econômicos. Por sua vez, a multidão emerge como um discurso aparentemente desterritorializado, por ser composta de virtualidades e por uma multitude de vozes, mas, é parte constitutiva do poder que emana do povo. Logo, traz para os nossos dias, as vozes de uns discursos anti hegemônico e os conteúdos da transformação criativa das sociedades democráticas.

2.3 Enunciações, Enunciado e Discurso

Nesta subseção, são apresentados os desdobramentos políticos do uso da linguagem, do discurso e da enunciação na sociedade capitalista. Fala-se também, de como as novas tecnologias políticas (formas de linguagem e artefatos culturais), estão empurrando-nos para uma dimensão que, contraditoriamente, pode ser situada numa tendência à emergência à cenários de pós-mídias de massa (adventos de mídias que sucedem a radiodifusão e a televisão), mediante as interfases de comunicação individualizada e coletiva, possibilitadas através da internet, por exemplo, como afirma Negri (2004). E, partindo desse contexto de enunciação, os discursos circulantes na internet, serão analisados segundo as categorias de discurso, enunciação e linguagem, sendo essas articuladas com as categorias de biopoder, biopolítica e multidão, para a análise do caso do IDEB, de modo a permitir a percepção e articulação sobre o modelo de gestão da educação e o controle das performatividades no Brasil.

A relação entre enunciação, enunciado e discurso, é a tríade operativa

do presente estudo. A enunciação é aqui entendida, como a ação de enunciar um enunciado (o que é dito), o que aqui é entendido como uma função enunciativa do discurso, tornando-se parte de um universo de enunciação, onde são dispostos os argumentos e suas conexões lógicas de significação. Um enunciado é aqui entendido como:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles 'fazem sentido' ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação. Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado, critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 1997 p.99).

Com essa estratégia de definição e uso da relação entre enunciação, enunciado e discurso, entende-se que o discurso é a expressão de um conjunto de enunciados conectados por coerência lógica, ou seja, por uma função de enunciação, de maneira que as formas e os significados dos enunciados e discursos são compreendidos como produtos, não apenas de uma proposição lógica ou de um ato de linguagem ou de um "ato de fala", (AUSTIN, 1955), mas, como uma forma de significação da linguagem, a qual só constituirá sentido, mediante um contexto de significações previamente construído estruturalmente. Logo, para que determinado enunciado se fizesse presente, houve a necessidade de um conjunto de condições, ou seja, um contexto de comunicação o qual permitiu a sua existência enunciativa. Por isso, o que se enuncia na internet sobre o IDEB, é de vital interesse para essa pesquisa, porque, o enunciado possui como espaço de correlações um conjunto de domínios em que os objetos podem aparecer, de maneira que o enunciado é:

... antes ligado a um 'referencial' que não é constituído de coisas, de fatos, de realidades, ou de seres, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontra confirmadas ou negadas. (FOUCAULT, 1997 p.103).

Foucault (1997, p.108) coloca que o enunciado possui um sujeito que não necessariamente é o autor do texto, e sim, o sujeito do enunciado. Esse sujeito passa a ser [...] "um lugar indeterminado e vazio", um espaço/tempo o qual pode ser efetivamente "ocupado por indivíduos diferentes". Fala ainda, que "esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos

traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa", as quais permitem descrevê-lo. Portanto, compreende-se como função enunciativa, um domínio associado, ou seja, um enunciado nesse sentido, só existe se estiver inscrito num campo associado e em um contexto de enunciação.

2.4 Dispositivos e Agenciamentos

Nesta subseção, serão apresentadas as noções de dispositivo e de agenciamento, que serão utilizadas, como subcategorias operativas das noções de biopolíticas, biopoder e multidão, analisando os enunciados e os discursos sobre o IDEB. Benedetti (2007), embasada nas contribuições de G. Deleuze e F. Guatarri para a educação brasileira, coloca que ocorre certa indissociabilidade das noções de dispositivo e de agenciamento, a autora fala que "agenciamento" e "dispositivo" são "quase sinônimos", pois cada conceito é único, em virtude dos elementos que entram em sua composição. Nesse caso, outros conceitos a eles diretamente associados, convocam o que Deleuze e Guatarri (1995, p. 98), definiram como um ponto de observação e de análise para os dispositivos e para os efeitos do agenciamento, colocando que:

(Nossas únicas diferenças em relação a Foucault referir-se-iam aos seguintes pontos: 1º) os agenciamentos não nos parecem, antes de tudo, de poder, mas de desejo, sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento; 2º) o diagrama ou a máquina abstrata têm linhas de fuga que são primeiras, e que não são, em um agenciamento, fenômenos de resistência ou de réplica, mas picos de criação e de desterritorialização.

Costa (2004, p. 162), percebe também que "há de se notar um aspecto básico, o de que sociedades disciplinares e de controle estruturaram de forma diferente suas informações para fins de diferentes visibilidades e agenciamentos, criando um controle dos desejos." O problematizado é que, de forma alguma, todos podem ver tudo o que as informações possibilitam ver, pois inclusive se tem hoje, diferentes formas de organização vertical e hierárquica das informações. Muitas vezes, o que se remete ao acontecimento referente ao acesso à informação, por exemplo, confunde-se com a posição do indivíduo numa hierarquia, seja ela de função, posto, antiguidade, ou acesso, etc.

Além disso, as informações parecem adequar-se à estratégia de compartimentalização que configura o dispositivo disciplinar, e, por conseguinte,

seria dessa forma, que cada instituição detém a sua parte na divisão do acesso e a visibilidade da informação, como algo que pertence ao seu próprio espaço físico e social (institucional). Por isso, o conceito de dispositivo é aqui concebido a partir das contribuições de M. Foucault (1995), mas percebendo as contribuições de Deleuze e Guatarri ao acrescentarem a importância dos efeitos do controle sobre as vontades, sobre a captura dos desejos que se transformam em querer, fato que tende a ser operacionalizado de acordo com condições possíveis de demarcá-lo enquanto tal.

Bernardes (2006, p. 46), sistematiza a noção, fugindo de uma ambiguidade entre agenciamento e dispositivo, colocando que um agenciamento seria o movimento, o fluxo e o efeito de um dispositivo, já um dispositivo seria: **a)** uma rede que se estabelece entre um conjunto heterogêneo; **b)** um tipo de jogo; **c)** um tipo de informação em um momento histórico que “responde a uma urgência”, a um problema invocado. Logo, frente a essa descrição e conjuntamente com as considerações sobre a vontade de saber, o conceito de dispositivo torna-se uma grade de análise, que permite refletir sobre as instâncias de poder e de saber, quando introjetadas no processo de individuação e no universo de enunciação, materializando racionalidade de comando e determinadas formas de governamentalidade e controle dos desejos.

Junto ao conceito de dispositivo, Foucault (1999, p. 77) articula a “vontade de saber”, ou seja, não se trata de considerar o dispositivo como algo que faz calar, mas algo que incita, que produz vontades, desejos, subjetividades que nos fazem querer saber mais, desejar mais. É uma vontade que ilumina e oculta, “é dele que é preciso falar”, uma vontade que quer a verdade, a chave universal, uma vontade que ao tornar algo visível, concomitantemente torna aquilo que pode e deve ser falado indizível.

Para Bernardes (2006, p. 36), um dispositivo ao ser articulado a uma tecnologia da vontade de saber, não apenas anexa um objeto a um campo de racionalidade, fazendo-o um objeto-história, um objeto-significação, um objeto-discurso, mas, sobretudo, faz dessa objetivação um modo de subjetivação, torna-se corpo, torna-se alma, torna-se uma interioridade”.

Costa (2004, p. 162) coloca que os dispositivos disciplinares, como nos mostra Foucault (1998), apresentam uma espécie de polarização entre a opacidade do poder e a transparência dos indivíduos.

Entretanto, na sociedade de controle, estaríamos passando das estratégias de interceptação de mensagens ao rastreamento de padrões de comportamento (COSTA, 2004, p. 163), e o conceito de dispositivo, não se traduz uma trajetória de busca por um campo epistemológico do público, mas as percepções, as práticas e os saberes que engendram o público enquanto uma estratégia do campo da educação, que ganha um estatuto de legitimidade, na medida em que passa a fazer parte de um dispositivo, ou a ele o faça calar ou falar outras coisas. Nesse entendimento, toma-se a noção de dispositivo na concepção de Bernardes (2006, p. 36), pensando “na rede que se tece entre o público e as práticas sociais que lhe dão condições de visibilidade e dizibilidade enquanto um território de produção de sujeitos”.

2.5 Dispositivos Informacionais

A noção de dispositivo informacional apresentada nessa subseção, auxiliará no entendimento da relação entre a racionalidade do uso do IDEB para fins de controle e também de informação de forma indissociável, sendo utilizados para enquadramento analítico do IDEB e problematização sobre suas relações com o Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, falando sobre, como determinadas formas de saber e de discursos passaram a ser articuladas, mediante uma nova fase da racionalidade de gestão e planejamento educacional.

Nesse sentido, Wilke (2009 p. 223), propõe que esta noção e sua operacionalização podem abrir um horizonte investigativo sobre as condições de possibilidade da informação na contemporaneidade, “pois permitem que seja visualizado, demarcado, compreendido e apresentado como os embates em torno da informação nas relações de poder transformam e moldam à *práxis*”, por conseguinte, os sujeitos individuais e coletivos, e suas práticas discursivas, passam a ser modelados a partir de relações simbólicas e materiais com os dispositivos informacionais. Para o autor, o caráter ideológico e a presença decisiva da informação na construção discursiva e material da organização social, conduziram a uma necessidade de reflexão sobre a informação enquanto um dos elementos do movimento de totalização social, utilizando para tanto, dispositivos que capturam produtos da vida em determinados momentos e em determinados espaços.

2.6 Sistemas de Controle Educacional

Nesta subseção, será apresentado alguns elementos pertinentes sobre a contextualidade do debate internacional sobre a temática da institucionalização de sistemas de controle e gestão educacional, levando em consideração, os efeitos da institucionalização desses sistemas de controle social, para fins de administração e governança educacional. Nesse sentido, vem sendo questionado os efeitos dos modelos de gestão e de regulação social e política, promovidos por uma "cultura da avaliação" na Educação.

Nos Estados Unidos da América, o debate mais amplo sobre a racionalidade de tecnologias políticas colocadas em ação através de sucessivas reformas educacionais e da transformação das formas de planejamento das políticas educacionais, de forma mais contundente em relação aos efeitos sociais, políticos e econômicos, ainda parece ser tema ausente. Todavia, tanto no Brasil como no contexto estadunidense, fala-se muito sobre as consequências da "cultura da avaliação", criada na década de 1990.

Darling-Hammond (2006) e Darling-Hammond e Ascher (2007), por exemplo, falam que nos Estados Unidos da América as agendas de pesquisas educacionais tem se direcionado a buscar entender o desenvolvimento de sistemas de controles, seus limites e contradições no social e na cultura, mediante a criação de linhas de pesquisas voltadas, para refletir criticamente sobre os sistemas de indicadores educacionais e as políticas de controle, buscando perceber novas potencialidades para os sistemas de avaliações e monitoramento, bem como encontrar caminho para transformá-los.

Darling-Hammond (2006), faz uma crítica as atuais concepções e metodologias estadunidenses implantadas na maioria das unidades políticas federadas, apontando problemas em relação às concepções dos projetos de avaliação e controle. Diante da contextualidade de um campo educacional extenso, complexo e conflitivo, o qual está envolvido com interesses de grandes forças político-econômicas e pressões de mercados, Darling-Hammond e Ascher (2007), destacam que, as análises emergentes demonstram a baixa efetividade dos sistemas de controle e de avaliação, diante de seus objetivos e das expectativas de cada projeto, além de ter, por consequência, problemas educacionais.

As autoras levantam a questão de que as pesquisas evidenciam as limitações dos modelos de sistemas de avaliação desenvolvidos, e se direcionam a uma avaliação de conhecimento e habilidades simples, deixando de avaliar o desenvolvimento de conhecimentos e saberes complexos, que necessitam de um pensamento conceitual e do uso de lógica com maior números de relações e correlações de sentidos e significados. É possível perceber, na crítica das autoras, que o desenvolvimento dos atuais projetos de avaliação na e da escola como uma prática de controle social, dispõem linhas de forças, que conformam os sujeitos, e estes atuam na e sobre a escola, promovendo mudanças nos sentidos e nos significados do que deve ser pautado por uma “prática responsável e de responsabilidade”. Por objetivarem previamente o resultado esperado, por definirem parâmetro e instrumentos de avaliação e controle comuns, os sistemas de controle educacional, tendem a direcionar os esforços somente para os resultados de testes e provas, os quais simulam a realidade de forma muito simplista, prejudicando a qualidade da educação enquanto processo e trajetória de ensino e aprendizagem para a vida, e, não somente para atender as expectativas de acertos em testes padronizados (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006)

Darling-Hammond e Ascher (2007, p.33) ressaltam ainda que, “um sistema de controle é um conjunto de compromissos, políticas e práticas” com a finalidade de: 1) Aumentar a probabilidade de os estudantes vivam boas práticas de ensino em um ambiente que estimule a aprendizagem; 2) Reduzir a probabilidade da adoção de práticas prejudiciais; 3) Permitir auto correções internas no sistema para identificar, diagnosticar e mudar o curso de ações que sejam prejudiciais ou ineficazes.

A tríade de princípios lógicos da racionalidade operativa dos sistemas de controle educacional apontadas por Darling-Hammond e Acher (2006), permite entender que a racionalidade operativa utilizada na concepção geral de tais sistemas, se confirmou enquanto paradigma de controle e gestão educacional na década de 1990, através da informatização legítima do sistema de informações educacionais (DARLING-HAMMOND E ACHER, 2006 p.10). De modo que, educação e controle se tornaram temas de um debate sobre a possibilidade de se viver as condições de liberdade alcançadas pelo poder em uma sociedade de consumo, contudo, reconfigurando determinadas formas de liberdade, ao

delimitarem os enquadramentos da escolarização, bem como, as linhas dos agenciamentos os quais influenciam o desenvolvimento pleno da personalidade, os direitos a educação, o exercício da cidadania e o devir.

No Reino Unido, por exemplo, destacam-se pesquisas que denunciam o simulacro da democratização da educação de massas e os avanços da privatização e da mercantilização da educação, através de estratégias legitimadas pelo desejo da capitalização de investimentos em educação. O desejo da capitalização parece direcionar os modelos educacionais e as políticas de gerenciamento dos desempenhos, as quais estão reformando e remodelando o *ethos* do campo educacional, por meio de pressões sobre as identidades dos professores e dos estudantes (BALL, 2001; 2003; 2004; BOXLEY, 2001).

A abordagem de Ball (2001; 2003; 2004), destaca o caráter regulador e contraditório das reformas educacionais no Reino Unido, chamando a atenção para a tendencia da mundialização das reformas, explicando como atuam as agências promotoras de reformas educacionais, a partir de estratégias e táticas políticas utilizadas para a institucionalização de pacotes de reformas. S. Ball destaca em sua abordagem a presença de novas formas de racionalidade política, tanto na formulação, como na recontextualização de cada projeto de política educacional no cotidiano da escola. Para, explicar tais transformações, utiliza a ideia de tecnologia política, explicando que a gestão e a performatividade ganharam potência e operacionalidade de tecnologias as quais são utilizadas estrategicamente para conceber e também para o controle da implementação as reformas educacionais, para falar como acontece a pragmática da gestão e da performatividade enquanto instância da legitimação de modificações nas estruturas culturais das escolas e das formas de gestão educacional.

CAPÍTULO 3

GESTÃO DA EDUCAÇÃO E GERENCIALISMO

Nesse capítulo, serão expostos os principais pontos de clivagens do campo da Gestão Educacional e da Administração Escolar no Brasil. A abordagem escolhida, foi o retorno a enunciados de discursos, que falam sobre o gerencialismo e a gestão educacional nas décadas de 1980 e 1990. As subseções seguintes têm por objetivo, apresentar elementos do debate em torno do gerencialismo, que antecede o advento do IDEB. Logo, este capítulo limita-se a trazer elementos da construção do debate, envolvendo os atores, as agências e as posições políticas e econômicas, que caracterizam a história das políticas educacionais, e o debate sobre a gestão da educação no Brasil, em um período no qual, o monitoramento e o controle do Estado passaram a se direcionar para formas de controle hiper burocráticas (burocracias flexíveis).

A seguir, será exposto um olhar sobre a racionalidade da estruturação dos modelos gerais, através da identificação dos enunciados, que foram universalizados como funções enunciativas junto ao ciclo de produção de políticas educacionais, que acontecem em escala global. Tal qual, pretende-se problematizar a relevância da circulação de enunciações e de discursos coesos, os quais tendem a falar e a se posicionarem, afirmando hegemonicamente a necessidade de modelos pragmáticos para a busca de uma maior eficiência na gestão dos "sistemas" escolares.

3.1 Teoria Geral da Administração e Abordagens Gerencialistas

Os enunciados a cerca da Teoria Geral da Administração e sua função enunciativa, falam sobre as adaptações feitas das abordagens gerencialistas, com origem nos espaços e tempos corporativos e adaptados para a realidade das escolas. Almeida (2004), por exemplo, analisa as concepções de gestão escolar, por meio de leituras tomadas na perspectiva crítica, buscando embasamento em fontes e referenciais teóricos, que se ocuparam da crítica à gerência empresarial na gestão escolar, para falar que tais modelos de gerenciamento passam a inserir na escola formas de manter a reprodução de conflitos e controle social por parte de classes e grupos sociais.

Entre os autores brasileiros que podem ser considerados como promotores de certa denúncia e de um rechaçamento dos princípios gerencialistas na administração escolar e na gestão da educação, destacam-se aqui, Arroyo (1979), Gonçalves (1980), Félix (1984), Paro (1986), Oliveira (2000) e Hagem (2000), como exemplos das problematizações sobre a relação entre os princípios da Teoria Geral da Administração e o cotidiano da gestão e da vida escolar. A concepção crítica da administração escolar, buscou fundamentos na concepção materialista histórica, de modo que, as abordagens clássicas da administração, tenderam a ser fortemente criticadas por suas contradições, *ethos* por uma marcada ideologia de classe social.

Outra perspectiva, que vem buscando desconstruir os jogos de linguagem utilizados para legitimar ideologias de classe, os modos de dominação, a manutenção do *status quo* e da reprodução das desigualdades sociais, é a perspectiva da análise que utiliza perspectivas pós-críticas e foucaultianas sobre a relação entre os usos dos saberes e poderes do universo das técnicas, das ciências, da administração de empresas e da economia aplicada ao cotidiano escolar, problematizando o entendimento sobre o exercício do poder como algo imanente, ou seja, como um fenômeno que se realiza como prática social, de acordo com o fluxo das relações sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem do mundo dos consultores técnicos em suas múltiplas formas, como por exemplo, relatórios, pareceres, livros, palestras, entrevistas, entre outros tantos artefatos da produção de discursos, ao serem enunciados por expertises, passam a fazer circular representações sobre seus objetos de enunciação, ou seja, criam-se imagens e

formas de entendimento do que se fala, mediante o poder e autoridade discursiva de quem fala.

A crítica a tal lógica de produção de discursos e representações, permitiu perceber que a gestão educacional, quando se realiza por meio dos saberes/poderes da administração científica, passa a articular também, determinadas “tecnologias políticas”, ideologias e estratégias de marketing social, para promover “a distribuição calculada de técnicas e artefatos” que “organizam as forças e as capacidades humanas” em “redes operacionais e funcionais de poder”, como por exemplo, a abordagem de S. Ball (2001, p. 10-13), a qual utiliza as noções de gestão e performatividade, enquanto tecnologias políticas, as quais possuem potência para a preformação dos *ethos* institucionais e dos modelos de práticas, mediante um paradigma cultural e ideológico hegemônico, o qual vem sendo operado em escala mundial.

Griffiths (1982), por exemplo, é um autor da perspectiva funcionalista que procura esclarecer as funções e papéis administrativos, definindo a administração como um processo social no qual o comportamento é concebido quanto à função exercida em cada contexto, tanto da dimensão nomotética, quanto da dimensão idiográfica de um sistema social. Segundo Lyndaker (2003), os enunciados da Administração Pública se consolidaram como campo do saber, em decorrência das mudanças econômicas da II fase da Revolução Industrial. O autor comenta que na Europa, tanto na administração pública, quanto em empresas privadas, o modelo utilizado foi o da “burocracia” e que este foi o principal mecanismo de efetivação e de legitimidade da administração científica e dos grupos de governo.

Com a emergência da Revolução Industrial, houve uma alteração das condições de produção, ocorrendo a substituição da manufatura pela fábrica e a absorção do êxodo rural na forma de uma nova mão de obra industrial, acarretando a transferência de capitais do campo para à cidade, além do aproveitamento dos resultados das Ciências Naturais e Sociais no universo industrial. (TRAGTENBERG, 1974).

Segundo Tragtenbetg (1974), as mudanças provocadas nas relações de trabalho pela industrialização, foram sentidas no campo e na cidade, colocando desafios que levaram intelectuais a refletirem sobre novas teorias, criticando os

limites de teorias totalitárias que sinalizavam para a solução das baixas condições de vida e de trabalho das populações. Para Tragtenbetg (1974, p. 61), as condições de habitação igualavam-se nos seus aspectos negativos às condições de trabalho, onde o parcelamento das operações produzia fadiga e tédio, além dos terrores da industrialização. Os novos centros industriais, abrigavam trabalhadores em choças preparadas precipitadamente, onde três quartas partes dos trabalhadores de uma fábrica eram mulheres e crianças, que trabalhavam nas máquinas com jornadas de trabalho de 14 a 16 horas diárias. Tudo isso, em meio às contradições de vontades e desejos, diante da riqueza e do progresso trazidos pela industrialização, e da possibilidade dos mercados serem mundializados como projetos arquitetônicos de uma engenharia econômica, política e social. Para Dandurand e Ollivier (1991):

Numa sociedade avançada e que se procura desenvolver no interior de uma cultura e de uma estrutura democráticas, ela deverá favorecer a racionalidade, o achievement, e permitir uma mobilidade ocupacional, garantia, aliás, de um progresso econômico. Assim, a escola enquanto instituição é inicialmente vista como uma resposta aos pré-requisitos funcionais de toda a sociedade. Numa análise notável sob certo ponto de vista, Parsons tentará fazer a demonstração de sua teoria mostrando como o ensino elementar, em suas próprias estruturas, encarna e transmite os grandes valores da sociedade americana: a igualdade, e o achievement. Nesta perspectiva, que é a de uma aplicação “clássica” do paradigma funcionalista à educação, embora as exigências do desenvolvimento econômico estejam presentes, principalmente as de uma divisão social do trabalho cada vez mais complexa, a prioridade é frequentemente atribuída à ação cultural da escola que mobiliza os indivíduos e os integra aos grandes grupos através de um trabalho de socialização” (DANDURAND; OLLIVIER, 1991, p. 123).

As perspectivas críticas e as funcionalistas, apresentaram o problema da gestão educacional e sua relação com as doutrinas gerais dos modelos de práticas, através de descrições de processos e argumentos, que evidenciam embates sobre quais seriam as melhores formas de dirigir ou orientar as forças dos sujeitos individuais e coletivos, para se alcançar os interesses de administração ou de governo. Logo, temos um universo de enunciação, onde as perspectivas se fundem diante de paradigmas hegemônicos dos campos que monopolizam o poder simbólico das posições de enunciação e de discurso.

Tragtenberg (1974, p. 62), lembra-nos que em Saint Simon (1820) (L'Organisateur), prenunciaria um enunciado que fala sobre uma noção de direção científica confiada a um governo de três câmaras: Invenção, Exame e Executiva, constituída de líderes industriais, capitalistas e banqueiros, sendo que a maioria da

sociedade existiria, na interpretação de Sant Simon (1820), para ser governada da maneira mais barata e, sempre que possível, deveria ser governada pelos homens mais capazes, de maneira que se assegure a mais completa ordem pública, pois, os mesmos meios de alcançar a satisfação em vários aspectos, o alcance da satisfação do desejo da maioria, deveria então, ser viabilizado, ao se conferir poder aos mais importantes industriais, que seriam os mais interessados na economia das despesas públicas, pois seus negócios são diretamente afetados e protegidos pelos governos, sendo, portanto, os maiores interessados em restringir o poder arbitrário.

Entre todos os membros da sociedade seriam os industriais os que mais têm dado prova da capacidade na administração positiva, ou seja, de sua pragmática em prol da eficiência, o que, de fato, evidenciaria o sucesso que se obteve em seus vários empreendimentos e projetos. (SIMON, 1820 apud TRAGTENBERG, 1974, p. 62). Essa função enunciativa, organiza um conjunto de argumentos, os quais demonstram uma posição de discurso de classe e uma ideologia, a qual invoca a hegemonia de um grupo específico de atores da divisão social do trabalho.

Na leitura de Tragtenberg (1974, p. 63), Saint Simon, além de afirmar os princípios liberais, teria feito a primeira crítica de conteúdo a respeito da emergência do modelo liberal ao propor que, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, vista como a solução dos problemas sociais, enunciava sobre o desenvolvimento industrial e sobre as formas de controle necessários ao que levaria a superar um saber jurídico-formal que desconhecia ou que negasse o saber econômico. Tragtenberg (1974) fez uma interpretação onde elaborou o catecismo dos industriais na intenção de exaltá-los, ao retornar à tradição de baconiana, atribuindo à previsão do regime industrial, marcando o início ou a difusão de uma racionalidade, que deveria fundar-se nos fatos, ou seja, na *práxis* industrial, como sendo a única que poderia ser considerada positivamente e fatual, assumindo os interesses públicos de forma legítima².

Segundo Lyndaker (2003), a partir de Sant Simon, podemos ter uma

2 Saint Simon ao ser considerando herdeiro também de Montesquieu, valorizou o comércio que humaniza os costumes. Em sua herança de Condorcet, interpretou que o progresso levaria ao sistema industrial. E em seus fundamentos oriundo de Augusto de Conte, afirmava a visão de que os povos deveriam organizar-se para a produção que corresponde melhor às suas capacidades positivas.

marca histórica de que a solução apontada para os problemas de governo e de governabilidade dos problemas sociais é a questão que envolve os princípios da racionalidade a qual está em ascensão e fluía do poder da classe industrial emergente. Trata-se de mentalidades e de concepções de uma elite auto-intitulada como predestinada positivamente, para a capacidade de atingir a eficiência administrativa das forças sociais. O autor destaca que, esse entendimento é fundamental para se entender como aparecem e se reproduzem os desenvolvimentos teóricos posteriores, que vão então caracterizar, a gênese do campo da Administração Científica em Taylor, Fayol, entre outros.

Nota-se a presença desses elementos, nos enunciados das teorias posteriores, que se encontram nas teses e postulados de Taylor, Fayol, Élton Mayo e Mary Follet, etc; embasamentos frequentemente utilizados para explicar o lugar da administração e da *missão* da gerência na sociedade e principalmente, nos grandes empreendimentos sociais. As teorias da administração encontraram, portanto, terras férteis, tanto na Europa, quanto na América do Norte, e se consolidaram como campos científicos legítimos, produtores de estruturas de formação de atores para a divisão social do trabalho e do saber.

Na primeira metade do século XX, essas teorias consolidaram-se como inúmeras metodologias de pesquisas e saberes pragmáticos e específicos, universalizando seus enunciados como uma forma de enunciação e uma linguagem acadêmica-empresarial. Foram fundados cursos de ensino superior, e programas avançados de pesquisa, consolidando um campo dinâmico do saber, tanto no Ocidente, como no Oriente, o qual passou a englobar uma série de articulações com outros campos como a Psicologia, a História, a Geografia, a Economia, entre outras tantas.

Mas, como principal contraposição teórica e ideológica às ideologias hegemônicas criadas pela reprodução do positivismo e do pensamento liberal na gênese das doutrinas gerencialistas, é possível observar que as tecnocracias emergentes, as quais passaram a atuar enquanto atores e grupos sociais, passaram a fazer uso desses saberes e poderes, mas diante de embates epistemológicos e ideológicos, de correntes que se fundamentaram em contribuições da economia política marxiana. Tal oposição, por contradição política e ideológica, rechaçou as teorias postuladas nas Ciências da Administração como teorias burguesas, as quais

mantinham cristalizadas a reprodução da dominação e controle de classe, logo, sendo ferramentas das contradições e injustiças legítimas do capitalismo.

Karl Marx (1856), foi consolidado pela tradição filosófica Ocidental, como a principal referência para o pensamento de oposição e de crítica aos conhecimentos produzidos pelas escolas do campo das Ciências da Administração, Marx, também havia composto uma teoria da sociedade, na qual retratou sua lógica, sua formação histórica, geográfica e social, chamando a atenção, para as formas concretas das relações sociais envolvidas na produção da vida e da sociedade. Ao analisar as relações de trabalho, estudando sistematicamente as evidências das contradições do processo de acumulação da riqueza capitalista, demonstrou-se a contradição estrutural entre capital e trabalho, denunciando essa relação como força estruturadora das sociedades capitalistas. Dessa forma, mostrando a causa da apropriação diferenciada, que se encontra na forma da “mais valia”, com o seu fundamento estrutural e no “espírito da ganância” dos capitalistas.

O marxismo posteriormente, ao longo do século XX, fundamentou o pensamento e a filosofia da ação política de resistência e de crítica social, denunciando o desejo de ganância típico do capitalismo industrial. Pode-se colocar, que os pensadores da Escola de Frankfurt, por exemplo, ganharam destaque como referências de um discurso que apontou a vontade humana, como tendo poder e papel criativo, devendo-se superar as determinações sociais e ambientais, para conseguir a constituição de um proletariado como classe e com condições efetivas de derrubar a supremacia da classe burguesa e de uma aristocracia quase feudal, oculta dentro dos Estados democráticos, reorganizando a distribuição dos recursos socialmente produzidos e desconstruindo os modos de representação e de dominação de classe instituídos. Para Karl Marx (1856), a condição essencial da existência da burguesia, seria o controle sobre a formação e o crescimento do capital, pois, assim, cria-se a condição básica para a luta de classes, de formas regulada e segura para a manutenção do monopólio do poder de governo e do (co)mando.

Dessa maneira, a burguesia em conjunto com uma elite do poder subterrânea formada em fases feudais das formações sociais e econômicas dos territórios nacionais, que ainda existam e atuem em escala mundial, realizaria seu processo histórico e revolucionário, criando rupturas com as relações feudais e

patriarcais, que antecederam a industrialização, mas que ainda permaneceriam como formas de poder e dominação cultural. Assim, ao assumir nova posição na estrutura social e na divisão social do trabalho, a burguesia definiu como projeto, a exploração e produção de um mercado mundial, promovendo um acelerado processo de universalização das relações de produção, de troca e de circulação, que submeteu o rural ao urbano e o sagrado ao profano, efetuando uma centralização política e econômica em determinados agentes da produção dos espaços sociais, em prol de um projeto de urbanização contínuo à reprodução de um modo de viver urbano e industrial.

Na perspectiva crítica, as Teorias da Administração, que embasam a gerência administrativa, entre as quais, a Teoria Geral da Administração de Taylor, seriam um exemplo de teorias burguesas, porque procuraram aplicar princípios científicos para produzir uma racionalidade de controle e de padronização para os procedimentos do trabalho, logo, para a vida e para o cotidiano do social, sem questionar as contradições sociais, históricas e culturais que estavam envolvidas. Como outra perspectiva pragmática e teórica na Europa, desde o final do século XIX, emergiram formas e modelos burocráticos de administração, a partir das experiências administrativas do exército dos Estados Nacionais e territórios europeus. A experiência prussiana mereceu destaque.

As críticas e os aprofundamentos sobre a burocracia realizadas a partir dos escritos de M. Weber (1996), contribuíram com fundamentos teóricos e metodológico para os estudos da burocratização e da razão de gestão econômica das ações humanas em ambientes institucionais. A sociologia da burocracia e da burocratização passou a estudar e a investigar, as relações econômicas sociais e institucionais das organizações sociais, buscando perceber melhor, como as instituições criam as condições de gestão econômica para a ação humana acontecer, investigando como a racionalidade da gestão da ação começou a ocorrer de forma semelhante, ou seja, analogamente em todas as instituições sociais, submetidas a modelos de controle análogos aos criados e utilizados nas empresas de mercado.

3.2 Críticas ao Gerencialismo

As críticas ao gerencialismo, enquanto modo de gestão educacional, encontraram eco na década de 1990 e início do século XXI. Todavia, o modelo continua a se desenvolver e a ampliar o seu alcance performativo, Arroyo (1979) e Gonçalves (1980), por exemplo, falam que, desde a década de 1980, a adoção dos princípios de administração de empresas na escola pública no Brasil, exigem a reflexão sobre as concepções de administração escolar, que partiam da crítica à transposição dos princípios da administração de empresas para a administração escolar.

Arroyo (1979, p. 36), enuncia que no campo educacional, e especialmente na formação dos pedagogos(as), as reformas na década de 1980 se dirigiram ao preparo de especialistas em administração educacional e à introdução de “modelos e métodos tidos como válidos na administração das empresas privadas”. O autor fala, que a concepção da modernização administrativa do sistema, adotado como estratégia central, foi o que caracterizou a produção de políticas públicas e a concepção de Estado da época. Logo, a racionalidade da modernização administrativa, adotou o conceito de “sistema educacional”, tomando o conjunto do universo da educação e do Estado como espaço para a mudança e para a inovação, entretanto, foi necessário compreender que essa mudança indicou também, uma fase de privatização do próprio Estado.

A crítica de Arroyo (1979) relata que a administração escolar passou a estar inserida nos contextos políticos mais amplos das transformações da forma de organização do Estado, refletindo nas políticas de desenvolvimento econômico, um quadro de administração educacional com caráter empresarial institucionalizado pelo próprio Estado. Essa relação é destacada, como uma importante alteração nas concepções da administração escolar, porque consistiu na introdução de uma racionalidade específica na administração educacional e na gestão da educação, especialmente no que se refere à racionalidade do planejamento educacional, adotado enquanto lógica empresarial de mercado, para o interior do Estado e, consequentemente, da sociedade através da escola.

Autores como Félix (1984) e Paro (1986), por meio de seus estudos críticos, apresentaram na década de 1980, enunciados sobre a concepção teórica da administração escolar das décadas 1970 e 1980. As críticas dos autores,

apontavam a ocorrência de discursos sobre a necessidade de se analisar a presença dos princípios da administração geral de empresas na escola. Tanto Félix (1984) como Paro (1986), defenderam uma administração escolar tomada pela ideia da transformação social, examinando criticamente a reprodução estrutural da sociedade capitalista. Ambos, argumentaram que a administração escolar deveria trabalhar na direção da superação desta sociedade, chamando a atenção para a importância da utopia em uma sociedade republicana .

Em relação a década de 1990, Oliveira (2000), destacou a presença da lógica empresarial centrada nos paradigmas da qualidade total na administração escolar, apontando também, a transfiguração de valores e noções de uma sociedade brasileira, que aceitou a ideia do Estado como um prestador de serviços. Ao analisar a concepção de gestão escolar, predominante na década de 1990, o autor percebe que o foco das reformas educacionais e os sentidos da gestão ganharam sob a incorporação da lógica administrativa empresarial, racionalidade análoga a das políticas públicas para a educação. Atrelando enunciados de controle de qualidade total, a noção de controle, associando significados de qualidade educacional aos sentidos de controle sobre os serviços e processos do acontecer de cada serviços escolar, ao longo da escolarização, cristalizam representações, sentidos de significados de uma escola empresa, enquanto lugar e instituição de prestação de serviços educacionais. Passando-se a falar e discutir sobre as formas de controle e avaliação das práticas de gestão, enquanto práticas de controle sobre processos e serviços de escolarização.

Ainda sobre a década de 1990, Hachem (2000), ao analisar a racionalidade da gerência empresarial na educação, concebeu essa relação, concretizando-a na (des)responsabilização do Estado diante do financiamento público da educação. Ao estudar a gestão compartilhada na década de 1990, percebeu que a gestão escolar, ao longo da década de 1990, passou a ser tomada como uma dimensão da gestão participativa, incorporando novos princípios paradigmáticos do campo das disputas políticas e sociais, afirmando o paradigma eficiência, hegemônico do campo, promovendo uma busca pragmática da eficiência e uma retórica emergente sobre a qualidade dos serviços de escolarização e sua administração e controle.

Com a introdução de noções, como a de gestão compartilhada, as

quais visavam atender à demandas da reforma administrativa do Estado, inseriu-se no quadro da racionalização do gasto público e do controle social, uma adesão à lógica do mercado e às novas práticas de administração e de gestão pública. Por meio da competição entre escolas, da promoção de uma cultura empreendedora e do culto a inovação, os gestores passaram a depender das parcerias e do trabalho voluntário para alcançarem a dimensão da qualidade total exigida.

Ao analisar os impactos das reformas educacionais da década de 1990, Oliveira (2000) e Hachem (2000), tomaram a perspectiva das reformas educacionais, a partir do quadro da reestruturação produtiva do capitalismo, concebendo os impactos sociais das estratégias políticas e econômicas do Estado frente às exigências do mercado e das necessidades territoriais de (re)enquadramento nos circuitos de oferta e demanda da visão internacional do trabalho e da produção.

Marcou-se então, o imbricamento de uma racionalidade performativa para a administração e para a gestão das responsabilidades estatais, com os fundamentos das concepções das narrativas produtivistas keynesianas e pós-keynesianas, as quais, assumiram as formas de políticas neo liberais, que postulavam sobre a articulação entre o Estado e o mercado, para atingir a eficiência máxima, pois, deveriam-se desenvolver modos de regulação das formações econômicas, as quais tenderiam a se auto regularem, organizando a produção espontânea do acontecer econômico. Para tais teses, ao Estado, caberia o papel central no planejamento das atividades de caráter econômico e produtivo, ou seja, admitia-se a intervenção do Estado na economia, para salvaguardar o mercado e a ordem social.

Portanto, a gestão da educação e os modelos hegemônicos de gerencialismo e gerenciamento, se consolidaram enquanto modelos de práticas institucionais e também como ideologias e pragmáticas, as quais através da retórica da melhor produtividade, do melhor resultado e da melhor eficiência, permitiram a hegemonia de grupos e a reprodução das formas de legitimação de estratégias de controle e regulação, cada vez mais automata, performando a escola analogamente a uma empresa, desta forma, produzindo uma cultura empresarial em plena dilatação.

CAPÍTULO 4

CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E TECNOLOGIAS POLÍTICAS

O presente capítulo apresentará uma abordagem a qual, utiliza a noção de cultura da performatividade e a noção de tecnologia política, para expor uma problemática que se refere aos efeitos do controle social sobre a produção de políticas educacionais e de indicadores educacionais como ferramentas de gestão.

4.1 A Cultura do Desempenho e a Performatividade

O conceito de “performatividade” é o conceito tido como uma idéia chave deste capítulo, porque estabelece uma linha de entendimento sobre o paradigma cultural utilizado nesta pesquisa, assim, ocupando um papel fundamental na delimitação de um dos principais fenômenos relacionados às sociedades informacionais, com destaque para o culto ao desempenho, o culto a inovação e o culto a alta performance. Lyotard (1979) utiliza o termo performatividade para significar uma forma de cultura, a qual, o autor chama de “cultura do desempenho”, caracterizada por um sistema comum de valores e de práticas, os quais se centram em torno de ritos, símbolos e valores comuns, dirigidos para o incentivo à busca contínua do melhor desempenho, de um devir *ciberantrópico*, de um devir máquina, mediante estruturas de produção de seres coisificados.

Por sua vez, na crítica feita às formas de saber e poder nas sociedades informacionais e no uso feito da noção de performatividade, Lyotard (1979), fala que as transformações nas relações entre saber e poder, emergentes do século XVIII, criaram uma nova forma de cultura, a qual denominou genericamente de “cultura do desempenho” (*performativity culture*). Nessa forma de cultura, emergente do capitalismo e expressão dos efeitos das reestruturações produtivas, pode-se observar a inserção de sucessivos ciclos técnicos e matrizes de tecnologia na

divisão social do trabalho e nas ações humanas cotidianas. Tais efeitos encontraram a capacidade e a força de criação de outros modos de ser e de viver, voltados para a realização da revitalização do ser produtivo das sociedades industriais, consolidando uma civilização e uma cultura industrial, as quais, encontraram na operacionalidade técnica, científica e informacional, maneiras de performar os desempenhos e os modos de ser e viver, de forma mais ampla e introjectada.

A crítica de Lyotard (1979) sobre tal processo de emergência de uma cultura da performatividade se refere, ao identificar tal processo enquanto paradigma cultural hegemônico, e ao alertar sobre a ideologia da Teoria dos Sistemas, a uma ideologia “sistema”, em conjunto com as teorias funcionalistas que a sustentam, seriam utilizadas como meio de promover novas estratégias de regulação e de controle social, dando operatividade reguladora a cibernética, bem como permitir que seja promovido o avanço dos projetos de informatização das sociedades.

Portanto, para Lyotard (1979), o funcionalismo alimentou e promoveram a cultura da performatividade, como se legitimasse a concepção de um projeto de programação social, o qual teve como produto “ciber antropos”, seres e devires de uma sociedade de consumo dirigido. Nesse sentido, o termo dirigido e o termo ciber antropos, fazem alusão a dois conceitos de H. Lefebvre (1969), utilizados para falar sobre as transformações sociotécnicas do ser, do espaço e do tempo nas sociedades industriais.

S. Ball por sua vez, considera que, diante dos efeitos da globalização das reformas educacionais, tem-se promovido a cultura do desempenho. Todavia, esta teria assumido uma forma de tecnologia política de governança, composta por um conjunto de dispositivos, os quais estão transformando cada vez mais a cultura do ensino e da aprendizagem.

A performatividade, ao ser utilizada como um dispositivo técnico e como tecnologia política, foi vinculada aos modelos de gestão como uma ferramenta abstrata, materializada por um conjunto de artefatos. Logo, sendo apropriada pelos modelos gerencialistas, para fins de reprodução ampliada da cultura da performatividade, de modo que a díade performatividade e gestão passaram segundo S. Ball, a modificar radicalmente os modos de vida e a educação em todo o mundo, por reconfigurarem as formas de saber e de conhecimento em função de retornos financeiros e valores de trocas econômicas, os quais, são objetivados pela

regulação de modos de subjetivação que utilizam a cultura da performatividade para ancorar os significados totalitários e produtivistas dos modelos de gestão gerencialista.

A lógica da performatividade na educação, então, segundo S. Ball, acontece por meio da articulação operacional entre gestão, gerenciamento e promoção da cultura da performatividade. Tais relações teriam como produto, a mercantilização das relações e das pessoas, sendo, portanto, a estratégia das ações dos agentes e atores, responsáveis por promover as reformas educacionais e a manutenção da hegemonia de determinados grupos e classes político-econômicas dominantes, facilitando a capitalização da educação escolar, em favor da produção de um mercado educacional global.

4.2 Enunciados Sobre A Performatividade no Campo Econômico

No campo econômico, a noção de performatividade tem sido invocada para dar conta de explicações e teorizações sobre a tendência de homogenização e regulação crescente dos mercados. Entre as problematizações feitas sobre os limites e os efeitos da teoria econômica contemporânea, M. Callon (1998), por exemplo, tem se destacado por utilizar o conceito de performatividade para estudar a produção de mercados financeiros de títulos e fundos. O autor percebeu e demonstrou, que as realidades econômicas também podem ser previamente construídas como discurso, e depois transformadas em realidade social e econômica³. Callon (1998), a partir da noção de performatividade, observando as relações sociais e sociotécnicas de consultores e agências de operação de capitais, pôde compreender que o controle e a modelagem dos mercados, tende também, a modelar os modos de vida, pois visa a criação dos desejos e das vontades

3 A partir de J. Austin, M. Callon, J. Lyotard, J. Butler entre outros autores, atualmente é possível mapear uma teoria da performatividade. Briones (2007), por exemplo, recupera algumas contribuições derivadas das teorias performativas da identidade, permitindo a reflexão sobre a “performatividade das teorias envolvidas”. De maneira que, quando examina criticamente a capacidade de agência e a materialidade que possuem os discursos científicos que sustentam essas teorias, é possível perceber que uma crítica latente aos discursos, leva em consideração os efeitos políticos de uma excelência discursiva autorizada, principalmente porque ela se inscreve mais ao centro do que nas margens do discurso hegemônico. Nesse sentido, a autora coloca em debate a noção de performatividade como forma de refletir sobre os processos e sobre as teorias performativas. Ball (2002) fala sobre a performatividade das políticas educacionais. M. Callon da relação entre teoria e realidade social. E J. Butler questiona a produção performativa das sexualidades.

necessárias à existência do próprio mercado teorizado e projetado.

Para Callon (1998), a teoria econômica não apenas enxergaria melhor a economia, ao tentar entender a realidade econômica, mas, também, captura a realidade para exercício do poder da criação dos mercados, ou seja, a partir da noção de performatividade, foi possível entender como alterar, transformar e construir a realidade econômica. Passa-se então, a postular que a teoria, na forma de discurso, de um conjunto ordenado de enunciados, os quais contêm o poder de performar a realidade social, é a principal ideia por dentro da noção de performatividade, problematizada por J. Lyotard e J. Butler e demonstrada por M. Callon⁴, em relação ao fenômeno da criação e produção de mercados financeiros, uma vez que, a performatividade da linguagem, já tinha sido anteriormente demonstrada pela Teoria dos Atos de Fala de Austin (1955), a performatividade da linguagem-corpo-mente de J. Butler e, a tendência das artes performativas.

Callon (1988) concebe que a performatividade é um fenômeno fundamentalmente prático e essencialmente intencional, gerador de uma multiplicidade de intenções, de uma série de atividades deliberadas da construção de uma nova realidade. Ao perceber como acontece a construção da linguagem discursiva, utilizada para materializar a realidade teorizada, M. Callon, apontou linhas e delineamentos do acontecer de um processo essencialmente político, onde uma política de associações de sócio tecnologias passam a atuar, pois ao se projetar ações, são colocadas em movimento por meio de articulação, fluxos, os quais ocorrem em redes, via mediação de dispositivos de controle e de regulação.

Portanto, seguindo nesse direcionamento paradigmático do campo econômico, Onto (2008), entende que o efeito da teoria sobre a realidade, pode ser um efeito somente linguístico (performatividade genérica) ou um efeito "barnesiano", transformando a realidade econômica e o comportamento dos agentes e dos atores. O autor, compreende que para M. Callon essa distinção não seria tão relevante, pois considera que, a performatividade é a atividade de unir a teoria com a realidade,

4 Para Mackenzie *et al.* (2007) assim como para M. Callon a teoria altera, transforma e constrói a realidade econômica. Essa seria a principal ideia por dentro da noção de performatividade. MacKenzie estudou o papel da fórmula de Black-Scholes na criação de um mercado. Demonstrando que as formulações e as derivações conceberam as condições de existência do mercado de fundos estudado. De modo que, as assunções por trás do modelo matemático tornaram-se realidade após serem utilizadas por todos os participantes (*traders*) do mercado financeiro.

alterando as duas sim

ultaneamente. Nesse caso, o que importaria é o processo, não o resultado, ou seja, a teoria em si, passa a ser um objeto relacional.

Apesar dos autores, no campo econômico, perceberem a importância da teoria e da linguagem política, utilizadas para a institucionalização de novas práticas econômicas, eles analisam a performatividade, dentro de campo epistemológico que opera com a noção de sistema, de modo que, a performatividade é considerada como uma das condições de existência dentro de um dado sistema.

E é nesse contexto, que Mackenzie *et al.* (2007) reconhecem que a performatividade parece ser resultado de uma expertise, um fruto do trabalho de especialistas, os quais, se concentram em criar o modelo, apenas observando as possibilidades de sua implementação. De modo que, se fala de uma performatividade a qual, envolveria expertises distribuídas entre vários elementos humanos ou não humanos, e essa variedade de saberes e conhecimentos expertos é o que torna a performatividade mais forte ainda, e também a constitui como um conjunto de saberes e técnicos contraditórios, os quais podem ser operados como sócio tecnologias políticas, para fins de gestão de projetos sociais e institucionais.

4.3 A Performatividade no Campo Educacional

No Campo Educacional, para além de uma abordagem operativa, como é feita dentro do campo econômico, a performatividade também tende a ser interpretada como uma potência de transformação qualitativa das relações sociais. Para Lyotard (1979), por exemplo, a base lógica da emergência da cultura de controle e regulação informacional da vida e da natureza no planeta, seriam os jogos de linguagens que promoveriam a contínua produção de narrativas performativas, ou seja, os fundamentos da lógica que geram as mudanças de práticas sociais, seriam discursos e teorias que cultuam a dimensão da inovação e o melhor desempenho individual e coletivo, em virtude da produção de um ser-humano-máquina, enquanto um símbolo anacrônico de perfeição.

Para a abordagem lytorardiana seria então, o encontro entre a lógica da informação e a da produção (invenção) do sujeito máquina, a conexão que encontrou força na teoria dos sistemas e na cibernética, para ampliar e universalizar

as técnicas de controle e a racionalidade aplicada à conformação da reprodução das relações sociais. Fato esse, que permitiu a articulação entre as dimensões do simbólico e do imaginário, de forma operativa aos interesses de execução dos projetos societários hegemônicos. Assim, como se torna comum aos interesses dos grupos hegemônicos executarem os projetos que realizam a própria modernidade, essa forma de cultura, se cristaliza como uma forma específica da cultura moderna, implicando em uma tradição e em formas de dominação (repressão), por estabelecer o controle sobre os sentidos e os significados das coisas, instaurando consigo, um novo *ethos* social e econômico⁵.

A interpretação feita por S. Ball, da noção de performatividade, de certa maneira, recontextualiza o conceito utilizado por Lyotard (1979), na década de 1970, utilizado para se pensar e se falar sobre o caso das universidades no Canadá. Também parece muito próximo das ideias gerais da teoria utilizada por Callon (1988), e de Mackenzie, *et al.* (2007), apesar de terem posicionamentos e ideologias contraditórias, convergem no entendimento, que o discurso e as teorias, tem potência para modelar a realidade social e as formas das práticas estabelecidas, tal que, os efeitos da globalização e das reformas educacionais, são marcados por uma racionalidade política, que está transformando a educação em todo o mundo, em mera mercadoria, tendo como produto um processo histórico e geográfico ampliado de mercantilização da educação, o qual, não pode ser explicado como algo que acontece somente junto a esfera do Estado ou da transformação da burocracia.

Ball e Youdell (2007) demonstram como a educação está tendo seus sentidos e significados modificados em várias partes do mundo, os autores, falam que estão sendo observado embricamentos dialéticos e performativos entre gestão e gerencialismo, planificação e controle, democratização e avaliação quantitativa, de modo que, se postulam discursos que promovem teorias e abordagens sociotécnicas para a gestão educacional como formas modernas e inovadoras de solução de problemas e de atendimento à demandas e necessidades de controle social. Assim, afirmam-se como legítimas, um conjunto de tecnologias políticas,

5 Nota-se a proximidade do sujeito performativo de J. Lyotard, com o antropo morfema ciberantropos de H. Lefebvre, bem como, proximidade da metáfora do ciborgue de Haraway (2000). Trata-se de noções utilizadas para tentar entender melhor a condição de existências de diferentes modos de vida os quais estão surgindo a industrialização das sociedades.

apregoadas como formas de inovação, as quais lançam as linhas do processo de mercantilização nos espaços educacionais dos territórios da globalização e da mundialização dos mercados.

Ball e Youdell (2007) esboçam um modelo explicativo, sobre uma geopolítica internacional da territorialização das teorias gerencialistas no campo educacional, relatam como estas estratégias de regulação estão ocorrendo e imbricando-se com as estratégias políticas utilizadas para modificar as escolas dos territórios que estão sendo inseridas. Os autores observam que tem sido possível de perceber que, a partir das esferas de gestão dos espaços escolares, as racionalidades do ensinar e do aprender estão sendo transformadas.

Para explicar os aprofundamentos culturais do processo de mercantilização em suas diferentes faces e formas de territorialização pelo mundo, Ball (2002, p. 6), recontextualiza a noção de performatividade utilizada por Lyotard (1979), considerando que a performatividade, também como uma “tecnologia política”, a qual atua juntamente com a gestão educacional, entende que, uma tecnologia política é um sistema de valores, logo, um sistema de forças, em movimento numa cultura através de uma série de objetos técnicos e artefatos culturais.

Diante disso, a performatividade pode ser operada como um modo de regulação, que se serve de críticas, comparações e exposições como, meios de controle, atrito e mudança fundamentada nas formas racionais do uso de dispositivos informacionais de controle e da produção de normas. É possível perceber que, S. Ball, fala de uma noção de tecnologia política e de dispositivos de visibilidade e controle, os quais promovem clivagens e rupturas nos significados dos objetos de representação, direcionando as mesmas, e modificando valores e formas das culturas organizacionais e institucionais. Na abordagem de Ball (2002), a lógica do monitoramento social é denunciada como sendo fundamentada na produção de um espetáculo, ou o que poderíamos considerar, utilizando um termo de J. Butler (1990), uma “fantasia encenada”, ou seja, uma representação criada apenas para ser vista e julgada, mas que tem efeitos de modelar hábitos e modos de ser.

Outra implicação, com relação aos efeitos da performatividade, trata-se do que Sá (2009), chama de “obsessão performativa” e da “qualidade como critério mercantil”, nos termos de Gentili (1997), pois se cria uma cultura e um modo de

regulação, em que, se passa a valorizar apenas o que é mensurável e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente naquela medição, desvalorizando o processo, para simplificar o resultado. Para Ball (1993, p. 107), as estratégias de ação performativa articulam a produção de avaliações educacionais e a produção de dispositivos de mensuração de representação de desempenhos, o que cria certa forma de pandemia performativa, ou globalização performativa, a qual estaria introduzindo, entre outras consequências, a reengenharia dos espaços educacionais.

Com isso, modificam-se as formas de aprendizagens para a democracia, e do saber para a emancipação, para a participação e fundamentalmente, transformam-se as formas de trabalhar dos professores e a atuação das tecnocracias nacionais. Nesse sentido, atores como os consultores técnicos, são atores os quais colocam em movimento nos diferentes lugares, as tecnologias políticas e as sociotécnicas, como, por exemplo, os modelos de gestão passam a ser colocados em prática junto as comunidades escolares. As modificações qualitativas referentes aos múltiplos atores que cada vez mais se envolvem no processo educacional em uma sociedade informacional marca um momento em que estão se transformando as formas de solidariedade e os *ethos* por meio de forças de universalização performativa. É possível perceber que as transformações sociais na educação em relação a produção das condições culturais mais adequadas aos desejos de melhoria das operacionalidades, desejos de uma educação escolar qualificada, que leve futuramente a uma acumulação capitalista e, conseqüente, ao poder geopolítico dos mercados e grupos hegemônicos sobre territórios de suas influências.

É possível citar aqui, pesquisas brasileiras como as de Santos (2004), Lopes (2004) e Moreira (2009) como exemplo de reflexões que recuperam alguns pontos colocados por Ball (2001) para o caso das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira. Moreira (2009), por sua vez, também recupera o paradigma da cultura da performatividade de Lyotard (1982) a partir de uma interpretação de S. Ball, entendendo que:

A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, que pode ser vista como um verdadeiro "sistema

de terror" (BALL, 2001), segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de "qualidade" ou ainda como "momentos" de promoção ou inspeção. Esses desempenhos expressam, em outras palavras, o valor de um indivíduo ou de uma organização no interior de dado âmbito de avaliação tem denominado de cultura da performatividade. (MOREIRA, 2009).

O autor salienta que em sua perspectiva: "a cultura da performatividade altera a natureza da alma⁶ do professor/pesquisador", transformando "as relações" dos professores, contribuindo para que essas relações deixem de se pautar pela solidariedade, encontrando prazer na "competição". Para Moreira (2009, p. 6), "a competição gravita em torno de prestígio, do território e de recursos". E "por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de associar o comprometimento e os empenhos individuais à atuação nas instituições educacionais", caracterizando o que podemos chamar de novas territorialidades do campo educacional.

Podemos atualmente conceber, portanto, que em "um sistema baseado na performatividade, o desempenho se torna uma medida da produtividade do resultado", e que previamente racionaliza tais resultados, por meio de hierarquias, normatizações, normalizações e projeções de cenários futuros. Logo, também podemos então acrescentar que tal medida não se realiza em um único momento; ao contrário, espalha-se ao longo de um processo constante de julgamento (LOPES, 2004).

Para Lyotard (2002), as transformações nas relações entre saber e poder, emergentes do século XVIII, criaram uma nova forma de cultura, a qual denominou genericamente de "cultura do desempenho" (*performativity culture*), mas essa forma de cultura, de maneira alguma seria uma superação qualitativa final da modernidade, mas mais uma consequência dos efeitos do capitalismo sobre os sistemas de produção de valor. Para o autor, a base lógica da emergência da cultura do desempenho, seria os jogos de linguagens que promoveriam a contínua produção de narrativas performativas, ou seja, de discursos e formações linguísticas as quais que cultuam a inovação e o melhor desempenho, logo, promovendo a produção de um ser humano máquina, um ciber antropos, como se referia Henri

6 A noção de alma é utilizada por Popkewitz (2002) em seu texto Lutando em Defesa da Alma, para descrever os processos de controle e produção de identidades e diferenças dentro das escolas, chamando a atenção para os processos de subjetivação e para o fluxo imanente do poder.

Lefebvre na década de 1970.

A performatividade vem sendo associada por Ball (2004; 2005) diretamente aos fenômenos decorrentes das sucessivas “reestruturações educativas” e as estratégias de superação das crises do Estado de Bem Estar. No sentido que, na esfera cultural da escola, da empresa, das mídias de massa, etc., vem se produzindo novos valores e significados das formas de organização do trabalho e das relações sociais.

Para Holgonsi (2005), por exemplo, o conceito de performatividade permitiu entender as reduções das abstrações sociológicas que colocam um nível de operacionalidade instrumental para otimização do desempenho (performance) de um sistema social. O autor entende que se passou a produzir uma “rede hiper tecnicista de performatividades” a qual é operada por meio da imanência das estruturas sociais e de seus fluxos: cultura, saber, linguagem, circulação das coisas, pessoas, dinheiro e informação. A partir da noção de “rede hiper tecnicista” utilizada por Holgonsi (2005), por exemplo, é possível compreender uma razão cibernética, ou *ciberantropica*, que tende a impulsionar a reprodução desta rede de operacionalidade do poder, na qual, as práticas educacionais e o currículo, ganham um importante papel, sentidos performativos e gerencialistas: O de fornecer ao sistema, jogadores capazes de atuar e desempenhar conforme as regras e as estruturas dos jogos, reproduzindo o modelo estrutural fechado por meio de suas regras e normas (o sistema).

Outro exemplo de entendimento sobre a questão da performatividade, é a abordagem de Magalhães e Stoer (2003), que ao comentarem os dilemas da educação diante de uma sociedade de conhecimento e de informação, entendem que as questões políticas e socioculturais, com condições de contribuir para a autonomia do indivíduo, deixam de ter sentido ao serem submersas em um processo que esvazia a educação dos significados culturais mais profundos. Esse processo, modifica os significados e os valores para sentidos em torno da objetividade do retorno monetário. Para os autores, a performatividade, portanto, nada mais seria do que uma forma de “monetização da vida”, da percepção, portanto, trataria de uma monetização do ser.

Para Magalhães e Stoer (2003) seria então essa a lógica fundamental da performatividade no campo educacional: A monetização das relações sociais,

pois ela gera uma *financeirização* generalizada do saber. Essa lógica promove um processo de recontextualização de sentidos e significados, universalizando o saber e o conhecimento como uma forma de capital e de mercadoria, valorada conforme a possibilidade que cada saber e conhecimento têm para o sujeito ganhar dinheiro, fama, status, poder e acumulação de Capital. Tal abriu caminho para a ganância operar como eixo de desejo de acumulação de saber. Logo, o desejo monetário passa a ser associado a vontade de saber, permitindo assim a reprodução cultural do capitalismo.

Nesse sentido, deveríamos estar mais atentos as estratégias de produção de valor diferenciado a qual nos envolvemos. Fala-se que a central nesse processo seria a fetichização capitalista, o mecanismo, o qual tem promovido a coisificação social e das relações sociais que se remetem ao processo educativo, com o intuito de transformar a educação, o saber e o conhecimento em meras mercadorias, em forma de relações de trocas mensuráveis. Todavia, para Boxley (2003), a atenção seria mais sobre como as próprias pessoas estão se tornando mercadoria automatadas, ou seja, como os sujeitos das políticas estão sendo fetichizados como expressões concretas de mercadorias humanas, mediante as atuais políticas de avaliação:

Embora os detalhes que se seguem não são, de si, cruciais para o teor do argumento subsequente, é essencial para ilustrar a mecânica da performatividade. O nível de generalidade expressa na crítica de Ball pode desviar o leitor de uma preocupação com a performatividade como a experiência de um conjunto de práticas materiais. Também é importante ampliar alguns aspectos fundamentais da política atual e das práticas de gestão de desempenho para se prosseguir na relação entre os sistemas de incentivo e de coerção para professores e o teste dos estudantes. (BOXLEY, 2003, p. 3) [tradução do autor].

Para Boxley (2003), o aspecto fundamental que escaparia as abordagens de S. Ball, seria a questão da fetichização da educação em mercadoria, porque tal envolve um fetichismo capitalista que está transformando pessoas e relações sociais em meras mercadorias. Portanto, é possível levar em consideração, os efeitos políticos da linguagem e das estratégias políticas de seu uso para e na formação da sociedade e do Estado. A partir dessa interpretação, é possível falar sobre formas, estratégias, racionalidades e conteúdos sociais em contínua modificação de sentidos e significados, mas que tem por efeito, produzir fatos

sociais, os quais transformam as sociedades em suas formas e modos de vida, mudando assim, seus *ethos* e suas bases culturais para fins de criação de mercados educacionais.

CAPÍTULO 5

O CASO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB

Neste capítulo, será apresentada uma problematização do caso do IDEB a partir do exercício interpretativo dos efeitos da performatividades e da gestão enquanto tecnologias políticas. Problematicam-se aqui, como tais tecnologias políticas, são constituídas por objetos técnicos e por conjuntos de técnicas operativas, as quais permitem promover a institucionalização de dispositivos de controle social, estrategicamente concebidos como objetos técnicos e informacionais para a reorganização da fluidez das ações cotidianas nos espaços escolares e de gestão educacional, de tal forma a possibilitar a gestão e controle intersetorial de programas e de projetos de políticas públicas educacionais. Constituindo, portanto, um conjunto de objetos e técnicas, que institucionalizados, passaram a produzir acontecimentos cotidianos análogos, complementares e hierárquicos, que modificam o sentido dos fluxos das ações, nos espaços

educacionais.

Diante desse acontecimento simultâneo da territorialização de políticas públicas educacionais, tornou-se possível, graças aos saberes e conhecimentos das ciências, criar novas formas de solidariedade e de relações sociais institucionais, concebidas *a priori*. Tal que, a possibilidade de um acontecer solidário, mesmo diante do malgrado de todas as formas de diferenças entre pessoas e entre lugares, a solidariedade é cada vez mais afirmada como um consenso e um projeto idealista a ser hegemonizado e continuamente teorizado. Milton Santos, falava que diante da lógica de produção e estruturação das sociedades atuais, “vivemos uma dialética do mundo concreto”, logo, “evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território”, pois o acontecer solidário passou a se apresentar sob três formas no território atual: 1. Um acontecer homólogo; 2. Um acontecer complementar; 3. Um acontecer hierárquico.

O caso do IDEB, por exemplo, expressa a institucionalização de um objeto técnico, o qual tinha entre seus objetivos, promover a mobilização social em prol da educação, portanto, entre seus objetivos estava promover formas do acontecer solidário. Este acontecimento, também passou a representar um conjunto de técnicas, estratégias e metodologias, colocadas em fluxo, mediante o planejamento de sua institucionalização, a qual foi pano de fundo da inserção horizontal da agenda do movimento dos indicadores sociais, nas agendas e na produção de políticas educacionais brasileiras, verticalizando a potência biopolítica desse movimento.

O IDEB ao ser institucionalizado mediante a transnacionalização do território educacional brasileiro, a qual vem ocorrendo desde a década de 1990, facilitou a adoção dos modelos de gestões gerencialistas, bem como, a inserção dentro da escola dessas teorias que trazem a performatividade da linguagem, de teorias oriundas dos espaços e dos tempos das empresas e corporações transnacionais, para o chão da escola nacional. No acontecer homólogo do IDEB, é possível observar que aconteceu a adoção de objetos e técnicas análogas utilizadas em outras Estados Nações, quando se decide adotar indicadores sintéticos para fins de avaliação e monitoramento educacional, bem como ocorreu a adoção análoga de estratégias de institucionalização, efetivadas através de decisões do poder

executivo, do uso de normatização e do uso do poder jurídico regulatório.

Também é possível observar, o desencadeamento de acontecimentos complementares, os quais, a partir do exercício de comando sobre a administração e a gestão de políticas educacionais setoriais, o Ministério da Educação com apoio do INEP e de consultores técnicos (muitas vezes contratados como prestadores de serviço), passaram a gerar acontecimentos nas escolas e no cotidiano da gestão, em suas múltiplas escalas. Aconteceu que geraram, por sua vez, novas horizontalidades e verticalidades, as quais permitiram, a promoção de estratégias intersetoriais, cujo fundamento de ação política sobre a escola toma o território e os diferentes lugares de escolarização para o exercício da razão de comando e de planejamento estratégico.

A partir do poder de comando hierárquico e da reprodução dessa forma de poder delegada a escala da escola e da gestão setorial, o comando exercido a partir do IDEB, foi reproduzido ampliadamente como um acontecimento hierárquico que, inseriu novos objetos e técnicas para fins de avaliação e controle, direcionando a fluidez das energias, em prol dos desempenhos mensurados junto aos estudantes. Como consequência, o desempenho das escolas, dos professores, dos gestores da gestão em todas as suas escalas: escola, comunidade escolar, município, estado e federação, passam a estar articulados em suas metas pelo mesmo objeto técnico.

5.1 Da Linguagem Performativa ao Território

Como um dos termos chaves de investigação, a performatividade foi utilizada no sentido de abrir possibilidade para se entender melhor como ocorre a manifestação cultural do processo de reestruturação das formas de produção e de controle social sobre a potência da força de trabalho das sociedades industriais, explicando como a performatividade atua por meio de objetos técnicos informacionais de controle. Nesse sentido, a cultura é problematizada enquanto um fenômeno antropológico e de linguagem, aferindo para fins de compreensão dos conteúdos e dos porquês das transformações das relações sociais, as quais são estabelecidas por um *ethos*, hábitos, práticas e signos comuns, em torno da

produtividade institucional e de ideologias produtivistas e mecanicistas.

Todavia, o que chamou a atenção, ao longo da pesquisa, foi a observação em um primeiro momento, de que quando a cultura da performatividade se instaura, as relações sociais passam a ser percebidas pela estruturação dos signos do desempenho, os quais permitem a associação de significados do aperfeiçoamento, do ganho máximo, da alta performance, da excelência, da produtividade máxima, da competitividade, da comparabilidade, etc; enquanto significados indissociáveis da normalidade e do cotidiano, da maneira de se trabalhar e de se comportar publicamente, são alterados. Logo, tais signos, carregados de valores de desejos de um organismo-máquina, produtivamente perfeito, alimentam o desejo por um corpo máquina (perfeito e imortal), fato o qual se torna um acontecimento análogo, complementar e hierárquico, transformando também, a relação entre educação e território.

Diante das reformas institucionais do Estado, e das reformas educacionais, as relações entre educação e território se tornaram indissociáveis a cultura da industrialização, descrita como associada aos paradigmas das reformas pós-burocráticas do Estado e a mundialização dos hábitos e costumes da cultura do consumo mediante uma mundialização das relações econômicas. Nesse entendimento, o presente estudo, tomando por base o entendimento que a cultura da performatividade tem como efeito a remodelagem as percepções e aos usos do tempo e dos espaços, foi possível perceber que a informação tem um papel parecido àquele que em um passado remoto era destinado à energia.

Antigamente, sobretudo antes da existência humana, o que reunia as diferentes porções de um território era a energia, oriunda dos próprios processos naturais, todavia, ao longo da história, é a informação que vai ganhando essa função, para ser hoje, o verdadeiro instrumento de união entre as diversas partes de um território. Por isso, a performatividade, ao ser atrelada à gestão de forma sociotécnica, constitui formas de tecnologias políticas, as quais, tendem a reconfigurar o tempo social e os espaços, a partir das formas do uso do tempo e dos espaços praticados pelos modos de gestão e de governança das corporações multi e transnacionais, hábitos e ritos que passam a ser compartilhados.

Logo, a relação entre performatividade e gestão para com o território e a educação, é aqui entendida como sendo a base da operacionalidade das

tecnologias políticas utilizadas para reformar as instituições educacionais e o Estado, tornando-se a lógica operativa dos fluxos da biopolítica e do exercício do biopoder. Nesse sentido, os textos de políticas, passaram a ser marcados pela vontade de saber e agir do Estado. Direcionando as escalas e os espaços do financiar, que passou a ser expresso através de equações arbitrárias de demanda, as quais determinam a racionalidade e as estratégias das formas de incentivo, sustentam as metodologias e dispõem as técnicas consideradas mais precisas para fins de intervenção política e econômica nos lugares diagnosticados como lugares de exclusão e de vulnerabilidades. Todavia, todo para fins de inserção de vetores performativos para aumento da eficiência e sistemização da vida e das relações sociais.

Assim, o conjunto de saberes, conhecimentos e técnicas, os quais envolvem o uso e a produção de indicadores e de números educacionais para fins de gestão pública enquanto um acontecimento sociotécnico, foi sendo instituídos em virtude da demanda e das necessidades setoriais e territoriais, demandas afirmadas e legitimadas através dos próprios textos de políticas e dos relatórios de gestão. Na esfera federal, as estatísticas educacionais, bem como a solicitação da realização de um Censo da Educação, ou seja, a legitimação das demandas de um sistema nacional de informações e estatísticas educacionais foi feitas na forma de responsabilização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, a partir de diretrizes constitucionais, as quais dispuseram sobre a necessidade de informações mais precisas sobre a educação nacional, e sobre suas formas de financiamento.

5.2 As Vontades de Saber e Algumas Observações Particulares

Percebi durante a trajetória de pesquisa, que as relações entre território e políticas públicas, estavam recebendo uma abordagem territorial que parecia uma nova interpretação das contribuições das teorias da sociologia da educação, que tinha se dedicado ao estudo das desigualdades de oportunidades. Entre as pesquisas lidas, destaco aqui, as desenvolvidas pelo Observatório das Metrópoles – IPPUR/RJ, onde os interesses de investigação focam estudos na análise da relação entre escolarização, estruturação social e do espaço no território. Tal produção de conhecimento permite atualmente falar em um discurso geográfico e territorial sobre

as desigualdades educacionais institucionalizado entre as pesquisas educacionais no Brasil.

Todavia, os modelos desenvolvidos para a realização das pesquisas atreladas ao Observatório das Metrópoles ainda não explicam o quanto o território e a territorialidade da escola determinam ou influenciam as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem nas escolas, logo ainda buscam entender o quanto a escolarização influencia nos processos de empoderamento de grupos anti-hegemônicos e na superação das desigualdades sociais cristalizadas nos territórios. Harvey (2005) e Ball (2001; 2004), consideram que formas e estruturas de serviços como os espaços educacionais e os espaços de saúde (mercados internos em expansão), estão sendo aos poucos projetados para funcionarem sem o Estado, de modo que seja rentável o suficiente para serem operados através de fundos de ações, tornando-os capitais em fluxos e mecanismos autômatos de mercado, operados como redes de prestação de serviços, cuja fronteira pode ser fluida entre as fronteiras dos Estados Nacionais.

Mas para tanto, ainda possuem uma estrutura muito pesada e fixa, segmentada e cristalizada em modelos de gestão burocráticos, fato que ainda impediria a realização total desse processo / projeto do capital que se fundamenta na expansão do capitalismo e da economia de consumo de serviços, de modo que o que o impediria a capitalização dos sistemas de escolarização, seriam os custos ainda muito altos e que demandam planificações, as quais deixem os resultados da contabilidade social e financeira mais estáveis para as projeções de resultados a médio e a longo prazo, proporcionando linhas de projeções que demandam derivações para os mercados de ações e de fundos, uma vez que neles se lidam com dinheiro virtual (títulos), ou seja, são somente transições comerciais em fluxo. Essa razão prática parece ser a lógica ideológica do gerencialismo e da lógica do Estado Empresa.

Exige-se portanto, um Estado Regulador que assegure o aprofundamento da lógica gerencialista sobre a cultura e sobre a educação, transformando pessoa lentas em pessoas rápidas, bem como que, tempo e lugares lentos em tempos e lugares rápidos, assegurando a produção escalar e territorial de mercados. Todavia, Harvey (2005), fala também que a pressão e a ação do capital são por encontrar nos mercados internos formas de expandir e criar espaços de

acumulação, criando na estrutura dos capitais passivos do Estado uma fonte inesgotável de produção de valor para a acumulação de capitais ativos, mas de forma que alimente as recomposições da desvalorização contínua dos capitais fixos.

Nesse sentido, estratégias que visam à planificação e o aumento da capacidade gerencialista do Estado sobre as escolas, dão passos largos para a criação de um sistema, o qual pode ser operado de fora dos territórios nacionais, seguindo aos desejos e interesses das corporações que operam nos mercados globais. Contraditoriamente instaurando uma lógica pós-colonial, super repressiva e espetacular criada a partir da influência de atores e grupos hegemônicos, que através de agências, consultorias e consultores, tem liberdade e poder de operarem juntos ao Estado, programas de controle, regulação e planificação das economias internas, de modo a subordinar a lógica dos mercados de fluxo de capitais internos a projetos performativos e gerencialistas.

Diante disso, sobre o caso do IDEB, poderíamos começar a problematizar o que realmente diferencia cada escola e uma rede escolar em uma dimensão geográfica e territorial, e as vontades de saber que o IDEB suscita para os produtores de novos enunciados e discursos científicos, sobre as desigualdades educacionais, percebendo que na reflexão sobre o agenciamento da vontade de saber, encontramos um caminho para adentrar no entendimento sobre quais os processos de produção diferenciada de valor e quais os processos de desvalorização da educação brasileira que o IDEB promove. Portanto, posso conceber que, os projetos e as racionalidades que do IDEB, tendem a territorializar no território brasileiro a partir do seu acontecimento.

5.3 Um Discurso Geográfico sobre a Escolarização de Massas?

A pergunta que suscita essa seção, pretende questionar qual foi o papel de um discurso geográfico no contexto da circulação de enunciados sobre o IDEB. Portanto, questiona-se como se relacionam e dialogam os discursos geográficos e territoriais, e os discursos da gestão educacional.

Milton Santos (2005 p.11), falava que na democracia de mercado, o território se tornou o suporte de redes que passaram a transportar regras e normas utilitárias e pragmáticas, parciais, parcializadas e egoístas (do ponto de vista dos atores hegemônicos), pois seria a partir dessa realidade que encontramos no

território, hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso seria um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que chamou de horizontalidades e verticalidades. Sendo as horizontalidades os domínios da contiguidade, os domínios dos lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades, seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. Todavia, Milton Santos, chama a atenção para as verticalidades, pois enquanto as horizontalidades passam a ser enfraquecidas, tendo suas forças limitadas, foi uma forma de se levar em conta a totalidade dos atores.

Tal posicionamento teórico prático da interpretação geográfica de Milton Santos sobre o território e sobre a vida cotidiana, assumiu uma posição de enunciação, a qual teve por efeito a promoção e fazer circular na América Latina, denúncias sobre as contradições internas dos atuais modelos de produção social dos espaços da vida, submetidos a ordem geopolítica internacional e a hegemonia do poder econômico, mantido e ampliado por uma globalização perversa, que assujeita as populações às imposições normalizadoras dos projetos de mundialização e das retóricas da globalização. Chamar a atenção para as relações territoriais contidas e criadas, a partir do IDEB, é também invocar algumas das contribuições de Milton Santos (2005), por isso, podemos interpretar as ações das políticas educacionais em fluxo nos espaços educacionais, buscando entender como a ação política encontra nas estruturas fixas da educação, mecanismos para dinamizar a fluidez materializada nas relações entre as pessoas.

A fluidez posta ao serviço da competitividade, permite que os princípios da competitividade passem a reger as relações econômicas. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Contudo, os objetos segundo Milton Santos (2005), não nos dão senão, uma fluidez virtual, porque a fluidez real vem das ações humanas, que são cada vez mais, ações informadas e ações normatizadas.

Portanto, percebe-se a existência de um discurso geográfico utilizado para falar sobre a educação de massas, que é uma questão a ser compreendida como uma estratégia de apropriação discursiva, utilizada para poder falar legitimamente da relação entre território e educação. Tal fato, acontece no texto do PDE-MEC, ao se falar que há diferentes escalas da apropriação desigual e

diferenciada dos recursos educacionais no espaço brasileiro.

Todavia, a transnacionalização dos territórios, das formas de liberdade e das formas de autonomia e sujeição, se tornam agenciamentos que produzem os sentidos a história e à geografia da educação brasileira. Acredito que se faça preciso um retorno as relações que se dão entre o chão e a identidade, entre o lugar e o ser, trata-se de uma questão de territorialidade e conflitos por transformação de tempos e espaços sociais, os quais encontram potência na regulação da produção de normatizações, de forma a planificar os espaços.

Na prática social e espacial da gestão da educação brasileira, o que pode ser observado entre a relação educação e território, a partir do caso do IDEB, é que ocorre um nítido efeito território sobre o desempenho das escolas, salientando-se uma racionalidade presente no PDE e no Decreto Presidencial 6.094 de 2007, que cria horizontalidades para a ação de comando e de planificação. Promovendo para tanto, a produção de objetos técnicos, um conjunto de metas e um conjunto de técnicas, as quais são inseridas como acontecimento hierárquicos e cujo os resultados, são produtos de avaliações externas com efeitos de acontecimentos homólogos e complementares.

Portanto, a partir da articulação com um discurso geográfico sobre a educação e o território brasileiro, o PDE dispôs demandas, seguindo a lógica da meta de se alcançar e promover melhorias nos resultados do IDEB e o alcance das metas em escala nacional, desencadeando ações de inovação, concepções de desenvolvimento e mobilizações políticas objetivadas aos resultados e ao alcance das metas.

5.4 Discursos sobre Ordenamento Territorial e Educação

Os enunciados sobre ordenamento territorial no campo do discursivo da gestão e do planejamento da educação brasileira, foram identificados a partir da leitura dos contextos discursivos formulados para Plano de Desenvolvimento da Educação, analisando a presença e a ausência de discursos sobre o ordenamento territorial junto ao texto do Decreto 6.094e do texto do PDE, verificando a articulação desse discurso com o IDEB. Todavia, foi possível perceber na racionalidade das práticas de gestão e planejamento educacional brasileiro, uma transformação no discurso de planejamento e de governo da educação, o qual inseriu em sua

operacionalidade, o discurso sistêmico e o discurso do ordenamento territorial, ausente na década de 1990.

Carvalho (2010, p.1-2), por exemplo, percebe que, a partir do PDE ocorre um estatuto diferente do discurso da educação de qualidade, no qual ocorre certa intensificação do processo da adoção de retóricas de globalização econômica, mediante argumentos políticos e culturais, cujo os efeitos discursivos, foram a criação de cenário e de representações existentes a partir de noções como de “sociedade do conhecimento”, “sociedade de consumo”, “revolução tecnológica comunicacional” e “sociedade de informação”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), está ancorado no Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado por meio da Lei no . 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos, logo, finalizado em 2011. Os objetivos do PNE foram a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência na educação pública, a democratização da gestão do ensino público, seguindo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola, e a participação das comunidades nos conselhos escolares ou equivalentes, conformando um quadro geral de um projeto de qualidade da educação no país.

Mediante sucessivas análises e debates correntes no campo educacional, estudos passaram a ler e a analisar o PDE enquanto dispositivo e artefato de prática discursiva utilizado pelo PNE para produzir o contexto e recontextualização de disposições necessárias às reformas e às práticas de gestão. Por conseguinte, se promoveu a apropriação de conceitos, ideologias e modelos de práticas, a partir das quais, o ciclo de políticas passou a ser institucionalizado no Brasil. Logo, autores como Carvalho (2010), adotando estratégias metodológicas, as quais utilizam a noção de ciclo de políticas de S. Ball, perceberam que o PDE como dispositivo textual da produção de políticas, apresentou uma contraposição ao discurso da qualidade da educação presente no PNE, posto que, no domínio do discurso do PDE, o PNE é proferido como apenas um bom diagnóstico da educação, assim, essa representação sustenta a lógica dos enunciados utilizado no PDE, o qual passa a se utilizar da gestão e da performatividade para instituir reformas.

Haddad (2008), em texto referente ao "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípio e programas", enuncia em seu discurso, enquanto Ministro da Educação da República Federativa do Brasil, uma concepção de racionalidade e de discurso de governo, sobre a gestão e o planejamento da educação brasileira, a qual articula discursos sobre educação pública sob um paradigma de um Estado Nacional Republicano em busca da promoção da autonomia de sua população enquanto população cidadã.

[...] concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (HADDAD, 2008 p.5).

Tal discurso sobre formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia, são discursos inscritos em uma função enunciativa, a qual fala que:

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (HADDAD, 2008 p.5)

De tal maneira, que a racionalidade expressa pela performatividade do discurso de gestão, passou a criar acontecimentos homólogos e análogos àqueles das áreas de produção agrícola ou urbana, que se modernizam mediante uma informação especializada e levam os comportamentos à uma racionalidade presidida por essa mesma informação. Tal qual, que cria uma similitude de atividades, gerando contiguidades e homogenizações funcionais que dão os contornos de espaços e lugares individualizados. Pois, o acontecer hierárquico é um dos resultados da tendência à racionalização das atividades, e se fez sob um comando centralizador, decisão a qual, subjugou os outros e estabeleceu uma forma de organização, que

tende a ter o mando através da centralização da produção desse comando.

Quando se passou a falar em unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional, em pressuposições de multiplicidade e não uniformidade, em exigir o pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também, a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, a racionalidade da produção de horizontalidades e verticalidades nos territórios da escolarização passaram a ser demarcados pelo uso de uma racionalidade de gestão e controle territorial centralizadora do comando de gerenciamento. Portanto, a noção de território assume função performativa para a operação do comando sobre a regulação e o controle da produção de políticas educacionais, através do uso da performatividade e da gestão enquanto tecnologias políticas, a razão de gestão pode utilizá-las para fins de reforma da educação.

No contexto de formulação das políticas públicas, a partir do PDE, passou-se a utilizar enunciados que falam sobre um “enlace” entre “educação” e “ordenação territorial”. Todavia, articula também, outros discursos como o da geografia das oportunidades, oriundos dos estudos que pesquisam a relação entre escolarização e território, passando a argumentar performativamente que o território possui, clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história.

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País (HADDAD, 2008 p.5-6).

Vemos, dessa maneira, que o PDE utiliza-se de enunciados que expressam a ideia de que as oportunidades educacionais podem ser territorialmente demarcadas, fato o qual gera a necessidade de enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais, para então, poder reduzir desigualdades sociais e regionais na educação, protelando tal objetivo e o estabelecimento de metas de superação das desigualdades de forma mais objetiva e concreta.

Contudo, o enunciado e o discurso do ordenamento territorial alcançaram o contexto de enunciação dos discursos de governança das políticas educacionais, adentrando o contexto do ciclo de políticas e dos textos de políticas, invocando um retorno ao território, abrindo caminho para a racionalidade do planejamento e do pensar políticas intersetoriais, enquanto percepção e prática de gestão. Todavia, esta presença e caminho aberto, não é uma presença a qual, se coloca somente a dispor (re)enquadramentos de um espaço em desordem, ou que busca uma nova ordem social e espacial, deixa-se de mencionar a existência de um território fora de controle.

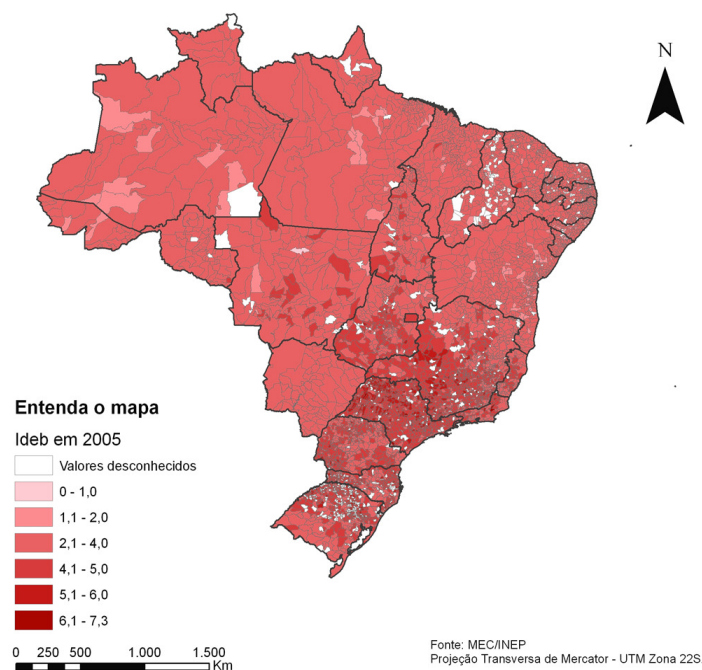
A relação entre educação e território é articulada com o discurso das geografias das oportunidades educacionais e com discursos sobre a superação das desigualdades sociais e educacionais, bem como, a construção discursiva ganha sentidos de intencionalidade política, de mobilização social, de incentivo a formas de solidariedade, demonstradas ao se objetivar o saber e o conhecimento sobre a história e a geografia da educação para a superação das desigualdades educacionais no País. O discurso do ordenamento territorial, contudo, enuncia também outros discursos sobre as necessidades de controle e de ordenamento da educação, surgindo no PDE, de forma articulada com o discurso do desenvolvimento sistêmico para o território, articulando sentidos e significados atravessados pelos objetivos estratégicos do MEC: o comando sobre a realização do projeto de gestão em escala nacional e o cumprimento do plano de metas.

Os mapas das Figura 1 e Figura 2, mostram a espacialização do IDEB para os municípios brasileiros, referentes a rede pública nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em 2005 e 2007. As pontuações, as quais permitem o cálculo do IDEB, variam em uma escala de 0 a 10 para fins de visualização estatística. Os tons em vermelho mais claro, denotam as áreas com os mais baixos escores para o índice, e os mais escuros, denotam as com mais altos escores, sendo a máxima de 7,7. As regiões em branco correspondem a municípios com nota desconhecida. Nesse ano, a média para a rede pública do país foi 4,0.

O cartograma dos resultados, permite uma interpretação de um discurso gráfico do IDEB, o qual parece ser a fundamentação do discurso sobre as desigualdades das oportunidades presente no texto do PDE. Contudo, através da visualização territorial do fluxo escolar e dos resultados da Prova Brasil, é possível

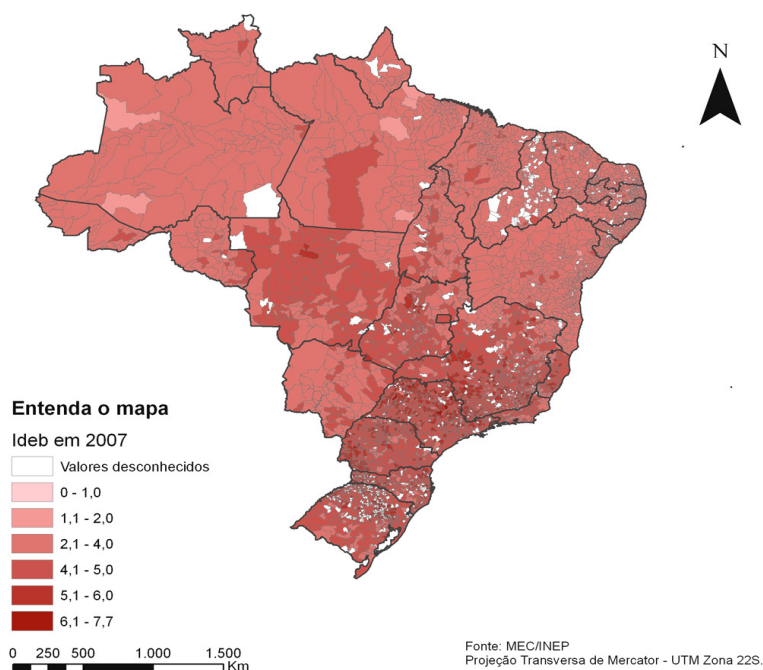
inferir que os resultados são diretamente influenciados pelos níveis de desenvolvimento sócio econômico das regiões e municípios, todavia, tal não determina os resultado, nem o padrão de regionalização destes.

Figura 1. Espacialização do IDEB do Ensino Fundamental até a 4ª série, Brasil - 2005



Fonte: ABRAJI, (2011) disponível em <http://www.mediamap.org.br>

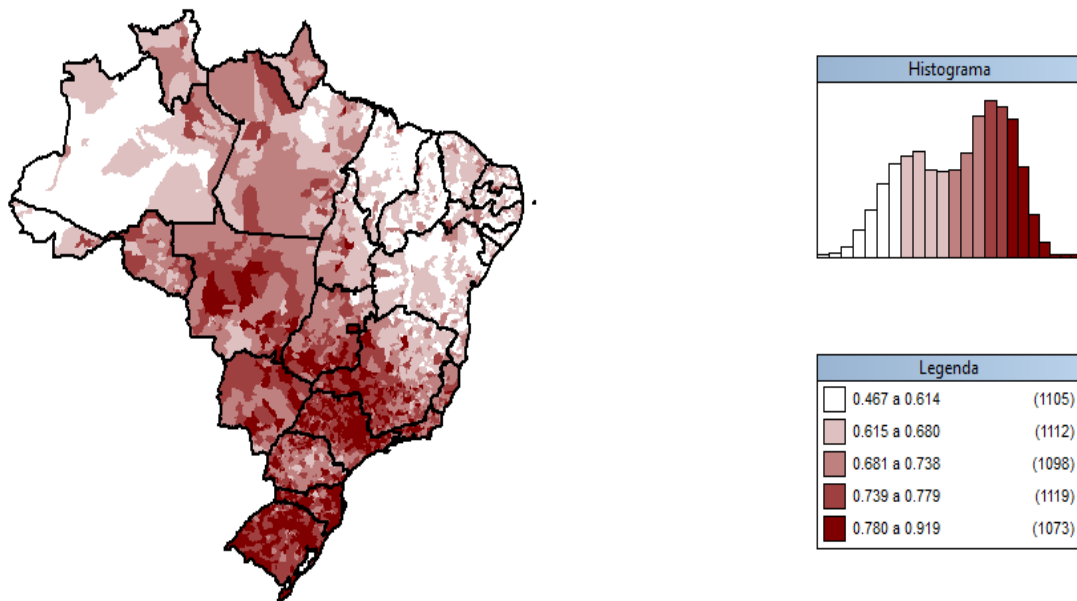
Figura 2. Espacialização do IDEB do Ensino Fundamental até a 4ª série, Brasil – 2005



Fonte: ABRAJI, (2011) disponível em <http://www.mediamap.org.br>

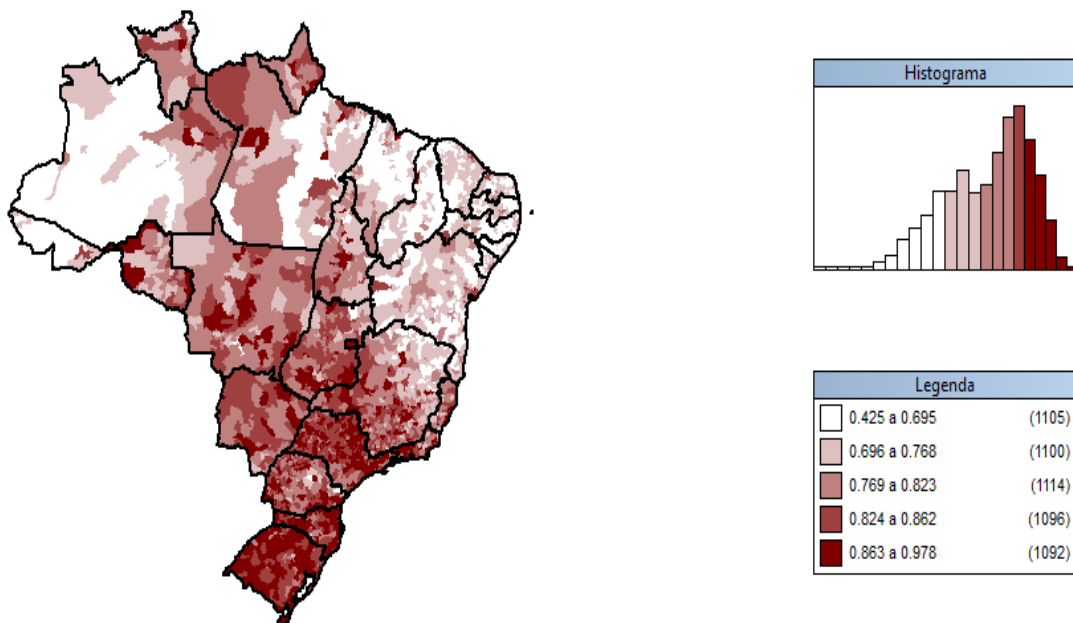
No mapa da Figura 3 e da Figura 4, as espacializações do IDH-M e do IDH- são apresentadas em uma macro escala. Os cartogramas representam um exemplo do discurso gráfico criado a partir dos indicadores, o qual fundamenta os argumentos do discurso das desigualdades das oportunidades do PDE. Neles, podemos observar que ocorre, a partir da visualização das relações de identidade e diferença entre áreas, uma nítida desigualdade territorial em relação a região sudeste e a região norte do Brasil, por exemplo, e que as condições educacionais parecem estar diretamente direcionadas às condições de desenvolvimento humano.

Figura 3. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, Brasil - 2000



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2003)

Figura 4. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação, Brasil - 2000



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2003)

Entretanto, a identificação da existência de desigualdades educacionais aparentemente análogas na lógica da segmentação geográfica das desigualdades sociais e econômicas, exige algo mais do que somente uma análise

gráfica de constatação do *status quo* da ordem territorial das desigualdades no Brasil e a busca de uma nova ordem. Ao se articular o discurso do ordenamento territorial, os enunciados sobre as geografias das oportunidades educacionais, com o discurso da qualidade social da educação do signo que estrutura o PDE foi o desenvolvimento sistêmico, tendo-se então, neste modelo de desenvolvimento, os fundamentos da construção de uma nova fase de racionalidade de gestão e de planejamento estratégico da escolarização nacional.

Essa lógica, mais do que instituir meio técnicos e invocar campos de saberes, aponta para a instituição de subjetividades dos sujeitos da educação de qualidade: gestor(a) eficiente; professor(a) competente; pais e mães participativos; crianças, adolescentes e jovens escolarizados, cidadãos críticos, etc. De modo que, o PDE expressa uma tomada de decisão do Estado diante do PNE, bem como, uma reação de mobilização da tecnocracia nacional, a qual passou a ser em parte mobilizada para fins de participação na estruturação de um sistema informacional de controle e monitoramento da educação nacional.

Tal processo, expresso deliberadamente na forma da racionalidade de controle social e de comando para o controle da gestão e do planejamento de políticas educacionais, vincula o monitoramento ao mapeamento territorial, como forma básica a possibilitar a articulação de um novo modelo de gestão emergente, o qual passou a buscar estratégias intersetoriais para as políticas educacionais. Segundo o discurso de Haddad (2008 p. 13):

Da mesma forma que as ações do PDE no âmbito da educação [...] consideram o espaço geográfico e as desigualdades regionais como dimensões indissociáveis da reforma educacional, no âmbito da educação básica o mesmo conceito se impõe quando se trata de organizar os programas propostos no território do município. Isso não significa restringir as ações do PDE aos âmbitos de atuação prioritária do município, o que implicaria a retomada da visão fragmentada de educação. Além disso, em cada estado, é forte a correlação entre o IDEB das redes municipais e o IDEB da rede estadual em cada município, o que exige atenção às redes no seu conjunto. Vale notar, contudo, que a forte correlação observada não elide o fato de que, na grande maioria dos casos, o IDEB da rede estadual em cada município é superior ao IDEB da rede municipal. Isso sugere que o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos cuidados devidos. [...] “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Cabe à União exercer, “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira

aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios”. Como dar consequência a esse comando sem um indicador como o IDEB? O IDEB permite identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos e obriga a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos.

O IDEB é enunciado pelo PDE e por Haddad (2008) simultaneamente, como um dispositivo informacional de controle para fins de mediação entre a racionalidade da governança, e como uma certa base para o uso de tecnologias políticas, as quais precisariam promover elances entre educação e território, para o alcance da meta de desenvolvimento sistêmico e da inserção de um novo regime de colaboração voltado para a mobilização de forças sociais.

O discurso do Ministro da Educação do Brasil no PDE, é um exemplo de operação de agenciamentos de subjetividades e corpos, que concede ao IDEB o estatuto de dispositivo informacional de controle, o qual foi então, concebido como um objeto técnico gerador de artefatos, os quais foram utilizados para garantir a produção de conhecimento e de transformações de subjetividades para a ancoragem das objetividades necessárias à realização do Plano de Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, a objetivação, foi afirmada na legitimação da mobilização de recursos e de pessoas envolvidos com a produção do IDEB e pelo pacto entre metas e resultados aceitos e instituído a partir de lei federal.

Contudo, no discurso de Haddad (2008), é possível entender que foi disposto diferentes linhas de captura das subjetividades da população, e ainda, é possível falar que a racionalidade do uso operativo do IDEB é diretamente relacionada a articulação do discurso do ordenamento territorial, uma vez que o IDEB passou a demarcar pontos e regiões referentes a uma geografia do desempenho das agendas das políticas educacionais, ou seja, passou-se a mapear os lugares que alcançam as metas e os que deixaram de cumprir com as metas estabelecidas em acontecimentos hierárquicos.

A partir do texto do PDE, Carvalho (2010, p.12), estudando o contexto e o ciclo de políticas, utilizando referenciais em torno das contribuições de S. Ball, identifica como nos " 6 pilares" do que foi a base e os nós da racionalidade do planejamento da educação atualmente em execução no Brasil. :

- i) A visão sistêmica da educação (Concepção de Educação Básica, Ciclo educacional de modo integral, conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização);

- ii) A consciência da territorialidade (Ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País);
- iii) A busca do desenvolvimento;
- iv) Regime de colaboração (Regime de colaboração compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação);
- v) A promoção da responsabilização;
- vi) O desejo de mobilização social.

Foram estes seis pontos, os princípios da racionalidade do discurso da gestão e do planejamento educacional brasileiro inseridos pela gestão pública do Partido do Trabalhadores – PT, através da atuação deliberativa do Ministério da Educação e da Presidência da República. Portanto, foram estes os novos princípios, os quais passaram a nortear os processos de controle e regulação instituídos ao longo da primeira década do século XXI, marcando também, o início de tentativas mais nítidas de busca e promoção da intersectorialidade das políticas educacionais.

Dessa forma, são presentes no PDE enunciados derivativos, os quais estabelecem fundamentos estratégicos para a racionalidade da ação política da gestão e do planejamento educacional no Brasil. Esses princípios estão estabelecendo mediações entre áreas de atuação distintas, entre campos dos saberes e conjuntos de paradigmas capturados pelos objetivos de promover: **1.** Uma educação sistêmica; **2.** O ordenamento territorial; **3.** A Criação de uma mobilização nacional; **4.** A criação de um regime de colaboração solidário.

Os princípios da gestão dispostos no PDE foram utilizados como costuras que atravessam todos os programas de ação do MINC para a educação básica, de maneira que o IDEB se tornou, desde sua concepção, o dispositivo utilizado para perfurar e tecer conexões regulatórias e de controle com o Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação. Assim, costurado internamente as ações e os programas, por meio de relações de controle sobre os desempenho dispostos em um plano de metas.

Através do vínculo do PDE com o IDEB, a gestão educacional brasileira pode tecer suas redes de captura de informação, realizar diagnósticos e aplicar um discurso gráfico sob o signo do ranqueamento e do painel de metas, os quais passam a projetar os modos de subjetivação operados, a partir do agenciamento promovido para a superação das desigualdades educacionais. Logo, as forças de homogenização, pareceram atuar com sentido de promover a melhoria

da qualidade da educação e a valorização da educação nacional. Todavia, os discursos sobre uma busca e promoção por maior autonomia no processo de individuação dos sujeitos, apesar de serem mais valorizados, ao mesmo tempo, se propõe a mobilizar a população e criar um regime de colaboração em prol da escolarização de massas e, se reduz a autonomia do processo pedagógico criando estruturas de controle e de avaliação rígidas para as escolas de todo o país.

Carvalho (2010), em sua análise, chama a atenção para a questão do quanto à ordenação territorial, no texto de PDE se apresenta como um dos enunciados associados ao planejamento das ações educacionais, no sentido da superação das desigualdades de oportunidades. A autora exemplifica citando o enunciado:

O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (HADDAD, p. 5).

Carvalho (2010, p. 5), percebe que “o discurso de ordenamento territorial desenvolvido no PDE está associado, portanto, à possibilidade de serem reduzidas as desigualdades nas formas de atendimento e, ao mesmo tempo, de serem superadas clivagens”, fato que estabelece uma “nova gramática” que consolida “formas de atuação institucional” definidas pela “organização territorial”. Para a autora, no PDE essa questão aparece quando se analisa a questão do analfabetismo regionalizado e associado à cultura. A autora reconhecendo a inserção discursiva de enunciados em torno da questão do ordenamento territorial, logo recupera a posição de enunciação do discurso do ordenamento territorial no Brasil entendendo que sendo o:

Ordenamento territorial, conceito advindo da área disciplinar Geografia, é introduzido no discurso de política pública no Brasil a partir dos anos 1980, quando da elaboração da Constituição de 1988 (GALVÃO, 2003, p. 4). Ele passa a fazer parte das políticas públicas ambientais e das políticas públicas de urbanismo, fazendo emergir uma gramática como desterritorialização, multiterritorialidade⁷ (CARVALHO, 2010 p.13).

⁷ O termo desterritorialização é utilizado pela autora no sentido próximo ao de G. Deleuze e F. Guatarri. No caso o termo se refere a processo discursivo que se remetem a um universo de enunciação. Todavia quando os discursos do universo de desterritorialização e de multiterritorialidade, através da recontextualização encontram nos contextos das práticas do espaço social, a materialidade na forma da ação social, fala-se em processo de territorialização e de (re)territorialização próximo aos sentidos utilizados por R. Haesbaert, fala dos processos sócio

Carvalho (2010 p14), ainda relaciona a emergência da gramática e do discurso do ordenamento territorial na racionalidade e produção discursiva da gestão e do planejamento educacional por parte do Governo Federal, com a inserção na área da educação, de uma gramática política, a qual indica uma determinada preocupação com a (dê)s ordem territorial, colocando a necessidade de uma inclusão das questões culturais, as quais deverão contribuir, mediante sua consideração, para as desigualdades sócio culturais.

Todavia, ainda ocorre o processo e a possibilidade para a inserção de outros discursos territoriais para além do discurso do ordenamento territorial de governo, abri-se caminhos para discursos de uma nova forma de ordenamento “multi territorial”, discursos que falam, de forma a contemplar de um modo igualitário, territórios educacionais desiguais, seja no campo, seja na cidade. Contraditoriamente, a partir das articulação entre PDE e IDEB, as quais institucionalizam um novo modelo de controle e regulação, iniciou-se a falar questões como as múltiplas escalas das desigualdades educacionais e escolares, bem como, se postulou linhas para a busca da promoção de políticas intersetoriais, criando também os mecanismos para o controle e a regulação desse tipo de modelo emergente de produção e gestão de políticas públicas.

Nesse sentido, a noção de arranjo educativo, passa a estar também em movimento e em articulação com os nós das redes, pois passamos a uma fase de apropriação do discurso do ordenamento territorial por parte do MEC, mas em uma dimensão de saber pragmático de controle para fins de governança, onde as produções de horizontalidade e de verticalidades dos espaços da escolarização assumem importância para fins de planejamento territorial da educação básica. Se tiver o início de uma nova pragmática de gestão, pautada nas diferenças entre os lugares do acontecer da escolarização.

Krawczyk (2008, p.10), em análise do PDE, fala que o Plano teve como um dos eixos principais a “territorialidade, porque é no território”, que ocorrem “as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem” (Brasil, 2007, p.6). A autora chamou a atenção para

o "marco de enlace entre educação e ordenação territorial", reconhecendo no discurso e na racionalidade do ordenamento territorial do PDE, os enlaces com o território, os quais modificaram a relação política entre federação e municípios, relevante tanto para se pensar estratégias de descentralização, como para estratégias de centralização do controle, gestão e distribuição dos recursos públicos, pois o território se tornou:

[...] uma categoria que passou a ter importância e ao mesmo tempo adquiriu alto risco na definição de políticas educacionais, e por isso vem ganhando espaço nos estudos sobre os problemas sociais brasileiros (rural/urbano, concentração populacional, política local, disparidades intra municipais). Essa crescente importância deve-se à focalização das políticas na esfera local, mas também ao grande aumento do número dos municípios a partir da década de 1990. Entre 1988 e 2001 foram criados 1.377 municípios, o que corresponde a 25% de todos os existentes no país. Um período anterior em que também houve grande fragmentação pela criação de municípios no Brasil foi o compreendido entre 1940 e 1970, quando surgiram 2.377 novos desses entes federados. Esse processo apoiou-se no caráter descentralizador da Constituição de 1946, que conferiu maiores prerrogativas aos municípios brasileiros (SIMÕES, 2004). A luta dos entes federados por maior descentralização fiscal e política após vinte anos de intensa centralização sob o regime ditatorial resultou na ampliação da autonomia dos estados e municípios, adquirida na Constituição de 1988. Esta caracterizou-se, segundo Affonso (2000), como um processo de "descentralização pela demanda", e resultou do longo período transcorrido entre a redemocratização nos governos subnacionais e no governo federal, o que fortaleceu a luta dos estados e municípios pela descentralização, deixando a União sem quem a defendesse na Constituição de 1988. Para o autor, "a descentralização se deu sem um projeto de articulação e sem uma coordenação estratégica" (AFFONSO, apud SIMÕES, 2004, p.134). O regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo no provimento da educação formal traduziu-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 1996, em uma distribuição de responsabilidades, pela qual se produziu de fato a municipalização do ensino fundamental (KRAWCZYK, 2008 p.11-12).

Portanto, segundo Krawczyk (2008 p.10), "o PDE dirigiu-se principalmente ao município", logo, as redes públicas de ensino fundamental, ou seja, privilegiou o espaço territorial em que a educação acontece *in loco*, se constituindo por uma racionalidade operativa do compromisso de adesão ao Plano, o qual não se restringiu às autoridades municipais, mas incluiu também as estaduais. Assim, para Krawczyk (2008, p.10) a proposta de demarcar territorialmente as ações do PDE permitiu ao MEC, identificar as regiões e os lugares que foram relegadas ao descaso nos últimos anos e que necessitam ser resgatadas para a promoção da equidade educacional no Brasil. Todavia, a racionalidade que parece marcar e evidenciar áreas e espaços da territorialização da gestão escolar, ainda demanda ferramentas que capture as diferenças entre as

áreas e principalmente as diferenças qualitativas sócias territoriais e culturais que variam intensamente de lugar para lugar, de região para região.

CAPÍTULO 6

GEOGRAFIAS DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Este capítulo, apresenta a parte do estudo do caso do IDEB referente uma leitura do discurso sobre as geografias das desigualdades das oportunidades associados ao IDEB, presentes na literatura especializada. Identificando, enunciados, discursos, saberes e conhecimentos presentes em pesquisas no campo educacional e no campo dos estudos territoriais.

6.1 Linhas da Abordagem

A presente subseção aborda, como a questão das desigualdades educacionais vem sendo estudadas através do estudo do caso do IDEB. A institucionalização do IDEB, além de ser uma dimensão enunciativa, é também uma obra da imaginação tecno política, uma obra coletiva e um produto de imaginações, medos, ansiedades e esperanças de várias pessoas, colocadas em movimento por grupos que se dispuseram a atuar na operacionalidade. Logo, há humanidades para além da frieza *máquina* de sua racionalidade operativa enquanto dispositivo informacional e de controle, nesse sentido, problematiza a possibilidade de entendermos coletivamente em uma sociedade de conhecimento as lógicas, as racionalidades, as causalidades, as interações, os movimentos, etc., os quais produzem as desigualdades educacionais. Por isso, buscou-se identificar os enunciados das pesquisas realizadas no Brasil, sobre a relação entre IDEB e o território.

Entre as fontes secundárias aqui analisadas, destacou-se os resultados das pesquisas do Observatório das Metrópoles do IPPUR-RJ e estudos de casos em âmbito de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, de modo que, os

dados primários foram os resultados do IDEB fornecidos pelo INEP/MEC.

6.2 As Geografias Descritivas do Desempenho do IDEB

Nesta subseção será apresentado uma abordagem sobre as geografias do desempenho do IDEB, considerando-o como um dispositivo de síntese estatística, o qual combina informações do fluxo escolar, especificamente, as taxas de aprovação obtidas a partir do Censo da Educação Básica, como os dados de desempenho escolar, obtidos a partir da Prova Brasil via o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Se pode perceber, que o IDEB foi uma inovação técnica, científica e informacional, acrescentada como uma forma de tecnologia de representação estatística para fins de gestão e controle educacional em ampla escala, a partir de um recorte do universo de dados do SAEB.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma das primeiras ações brasileiras para conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos. Constitui-se, hoje, o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do País e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina. O Saeb foi elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, fundado na década de 1930. A avaliação da educação básica vem sendo realizada desde 1990, mantendo-se com periodicidade bianual (ARAUJO; LUZIO, 2005 p.13),

O escalonamento das séries estatísticas permite a ordenação em um escala de representação pré-definida com valores entre 0 a 10, tal escala de representação é uma estratégia corrente ao campo da produção de indicadores sociais e índices sintéticos, a qual vem sendo utilizada desde a década de 1960 por birôs estatísticos estadunidenses e europeus, e, neste caso, tem como função inserir significados e ponderações de valores subjetivos de alta, média e baixa qualidade às escolas e redes, seguindo a relação entre taxas de aprovação, fluxo e proficiência em matemática e língua portuguesa (língua materna).

Enquanto acontecimento técnico, o IDEB não é um simples indicador educacional, apesar de ser uma forma de informação estática que se remete

diretamente a uma taxa e a uma dimensão aproximada da realidade escolar, de maneira que não indica um fenômeno educacional ou pedagógico, e de modo algum, indica um fenômeno ou um processo material concreto, além de si mesmo, como objeto técnico de informação, para fins de diferenciação e identidade de desempenhos e a repetição de performances (ritos de avaliação). O IDEB trata-se de um índice sintético de representação, de um instrumento que a semelhança modo a estrutura representativa do Índice de Desenvolvimento Humano, utiliza como estratégia de síntese, as representabilidades de informações de outros indicadores, no caso do IDH, os indicadores de longevidade, escolaridade e renda.

Logo, o IDEB representa uma tradição técnica e científica recente em termo de tecnologia estatística e matemática aplicada, possuindo uma origem técnica, teórica e ideológica, localizada no tempo e no espaço das ações reguladoras de atores e agentes econômicos que passaram a influenciar nitidamente as políticas econômicas dos Estados Nações, a partir das décadas de 1960, através do movimento em prol dos indicadores sociais, apoiados por agências como a ONU e a OCDE, para fins de promoção de um movimento de contabilidade social e de regulação dos investimentos sociais.

Os ideários promoveram o uso de índices análogos em estrutura e projeto ao IDH, promoveram a adoção de técnicas *standards* para lidar com vastas séries estatísticas, o que vem permitindo também, uma maior planificação do social e dos espaços educacionais, flexibilizando a fluidez da vida cotidiana para a introdução de novas tecnologias políticas nos espaços do cotidiano da escola, formando uma malha de princípio e pactuações universais em prol da educação fundamentada na escolarização de massas.

Todavia, o IDEB possui em sua nomenclatura o termo índice, mas é chamado, nos meios de comunicação de massas, de indicador. Tal dualidade semântica que ocorre nas enunciações públicas sobre o IDEB, parece ser um jogo de linguagem presente na enunciação e nos discursos circulantes, inclusive dos especialistas em educação e dos textos oficiais do INEP/MEC. Logo, esta é uma questão, a qual tomo como um ponto particular de problematizações.

Ao serem enunciados discursos cujos desdobramentos políticos promoveram a relação entre IDEB com a produção de políticas públicas educacionais no Brasil, tornou-se possível questionar sobre as perspectivas das

racionalidades de produção de indicadores educacionais e o controle social.

Cardoso (1998, p. 204), coloca que os indicadores são dispositivos criados com finalidades diversas, mediante objetivos predefinidos, possibilitando a identificação de determinados processos sociais e a sua quantificação. Do ponto de vista técnico metodológico ressalta que, a construção de indicadores sociais tem como premissa básica uma teoria, a qual qualifica o problema e as hipóteses relevantes e, ainda, uma adequação rigorosa entre o quadro conceitual e as informações disponíveis.

Neste caso, assume especial importância o regime de colaboração institucionalizado a partir de 2007, quando o Compromisso Todos Pela Educação incorpora parte da agenda do Movimento Todos Pela Educação e da agenda do projeto Educação Para Todos da UNESCO. A incorporação das agendas externas aconteceu através da territorialização do plano de metas do Compromisso Todos Pela Educação, o qual pode ser operada sincronicamente através do ciclo de políticas e dos programas do Ministério da Educação, os quais passaram através do Decreto 6.094, também, a estar em sincronia com estratégias de geopolítica educacional como as da OCDE, Banco Mundial, das agências de cooperação entre mercados e territórios, etc., promovendo a transnacionalização dos territórios da escolarização de massas.

6.3 Limites e Contradições das Geografias Descritivas do IDEB

A imaginação sociológica permite pensar a relação entre a inserção do IDEB e a sua articulação política com outros dispositivos reguladores abordados na primeira parte da dissertação. Já a descrição geográfica do desempenhos das escolas no IDEB, permite perceber que as formas de pactuações, compromissos políticos e sociais, dispositivos de governança, em torno do IDEB, consolidaram uma nova forma de tentativa de mobilização social por parte do MEC e de todo o Estado, promovendo uma ampla institucionalização de novas formas de controle e regulação social, através de um novo regime de colaboração nacional. Todavia, as formas de dissimetrias nas relações de poder, também passam a ser acentuadas, e mecanismos de pressão e coação entram em cena, no que S. Ball tem chamando de terrores da performatividade. Os pactos promovidos para alcance de melhores performances permitiram a instauração de novos modos de regulação e pactuações

produtivistas perversos e violentos que:

[...] quando colocam em funcionamento dispositivos de regulação, ainda mais sutis, com o fim de “solucionarem o problema” da resistência, da revolta ou do descontentamento, seja de alunos, professores e alunos, ou outras “misturas” inter-segmentos, quando assolados por um estado de coisas tornado, novamente, insuportável, embora menos evidenciável (BENEDETTI, 2007 p. 21)

O movimento de articulação política e a conversão de antagonismos em agonismos advindos do Compromisso Todos Pela Educação, por exemplo, pacto político entre o Estado e o Movimento Todos Pela Educação, promoveu uma ampla pactuação nacional pacífica em prol da Educação. Tal pacto, capturou agentes e agências, reconfigurando um modelo de agenciamento e estabelecendo padrões e subjetivações de objetivações pré-determinados para os desempenhos de todas as escolas do país.

A lógica do excluir para incluir, também se faz presente na operacionalidade do controle instituído pelo Decreto 6.094 e do pacto todos pela educação, bem como, se legitimou ao destacar os excluídos comparando com os melhores desempenhos (modelos de excelência), exaltando as melhores performances para afirmar significados de modelos de alto desempenho.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foram pacotes cheios de inovações, cheios de operacionalidades de tecnologias políticas, as quais tem contribuído para o aprofundamento da lógica gerencial que considera a avaliação como o elemento estratégico da gestão educacional. Como também, tem contribuído para a definição de mecanismos de avaliação do desempenho dos professores e dos estudantes, os quais remodelam as formas de gestão educacional, estabelecendo uma gestão por resultados e cumprimento de metas, reduzindo a qualidade, a autonomia e o processo educativo aos resultados de um painel de controle, que passou a ser utilizado como mecanismo de fuga e de pressão política.

Por isso, espero contribuir em devir, com a superação qualitativa da racionalidade operativa e distributiva do PDE, razão prática a qual ainda deixa de levar em consideração importantes dimensões para o planejamento e para a gestão educacional em suas múltiplas escalas e processos de (re)territorialização.

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema

educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. Todo processo educacional reclama avaliação. Não há professor que não submeta seus alunos a avaliação. A avaliação do aluno individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades que preparam uma subjetividade, na relação dialógica com outra, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos. Caso bem diferente é o da avaliação da instituição de ensino. Nesta, o objetivo é verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade. Como indivíduos mudam mais celeremente que instituições, a periodicidade da avaliação de alunos e de instituições de ensino não precisa necessariamente coincidir no tempo, nem precisa ser a mesma. O desempenho do aluno pode se alterar num bimestre, enquanto o desempenho de uma instituição de ensino raramente se altera num biênio. Quando a avaliação de instituições de ensino toma por base o desempenho dos seus alunos, aplica-se o procedimento de avaliação externa a uma amostra representativa. Por exemplo, todos os alunos de uma série ou de um mesmo ano. O resultado é um indicador de qualidade (HADDAD, 2008 p.11)

Todavia, por mais que o IDEB permita a visibilidade de desigualdades educacionais, principalmente em micro escalas, ainda deixa de se apropriar da complexidade dos efeitos territoriais sobre a Educação, esvaziando o sentido de território enquanto uma noção que potencializaria as transformações desejadas. Segundo o Ministro da Educação Sérgio Haddad (2008), a divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos, poderia causar um movimento de retenção de estudantes, visando estratégias de melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo escolar.

Por tal motivo, o PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto a “indústria da repetência”. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar), adotando um único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como estratégia de se monitorar a qualidade da educação brasileira.

Os indicadores sociais são um instrumental técnico que nasce com uma função bastante definida dentro da crise que o regime de acumulação fordista estava atravessando e na qual o keynesianismo recompôs suas bases ao menos momentaneamente [...] portanto, justificar a proposição dos indicadores sociais como objetos que, ao se prestarem à representação do espaço social, criam, eles próprios, um determinado espaço social na medida em que facilitam e constroem ações. Neste sentido um apontamento importante a ser feito é aquele que procura projetar os indicadores sociais para além de sua consideração como mera estatística referida ao social [...] é propor, e iniciar, uma discussão que sirva ao embasamento de uma abordagem dos indicadores sociais a partir de um conjunto conceitual [...] especificamente, dos aportes teóricos provindos da sociologia do conhecimento que dão início da aproximação e embasamento

definido. Completa o quadro deste primeiro momento a defesa da observação dos indicadores sociais como um objeto técnico (SANTOS, 1996), funcional à racionalização do espaço segundo determinados interesses (MILLÊO, 2007 p. 56)

Apesar de marcarem a racionalidade do Estado para a produção e reforma dos espaços educacionais de todo o território, as principais desvantagens dos indicadores educacionais em uso até 2007 no Brasil, eram considerar a diversidade das realidades internas das coisas e fenômenos representados, mas para sua análise. Contudo, foi gerando um painel de indicadores com muitas formas diferentes de representações, as quais se acumularam em quantidade, criando uma incomunicabilidade para com a população e mesmo, entre os especialistas. Logo, apresentam representações unidimensionais e representabilidades centradas na dimensão econômica e demográfica, deixando, muitas vezes, de captar outras dimensões importantes, como, por exemplo, a qualidade educacional e as transformações qualitativas da educação nacional.

A história da produção de indicadores educacionais no Brasil é marcada pela construção de um campo simbólico, onde operaram uma tecnocracia internacional, atuante, na qual se destacaram consultores técnicos de órgãos de governos estrangeiros e de órgãos das Nações Unidas (ONU). Todavia, podemos reconhecer no Brasil, uma fase onde se destacou a influência de especialistas em Economia da Educação, a qual se remeteria a um período que vai da década de 1980 a 1990. É uma fase onde emergem a influência de especialistas em Demografia da Educação, consolidando o campo no Brasil, através de relações institucionais entre a Universidade Federal de Minas Gerais, na figura do Programa de Pós-Graduação em Demografia e o INEP.

Através do INEP, na fase de implantação do sistema nacional de estatísticas e informações educacionais, onde se destacou a criação do SAEB, ocorreram convênios com especialistas em demografia, os quais passaram a elaborar uma gama de análises estatísticas exploratórias e a calcular indicadores educacionais que pudessem permitir aos gestores e formuladores de políticas, representabilidades do conjunto e da complexidade dos problemas educacionais, de todas as redes escolares do país. Tal desafio, pautou-se na metodologia internacionalmente aceita, mas também passou a desenvolver teorias e metodologias próprias. Um exemplo de texto que condensa resultados pragmáticos

desse período é a publicação do INEP/MEC Aspectos Metodológicos sobre Indicadores Educacionais no Brasil de André Braz Golgher (Doutor em Demografia pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional - Cedeplar da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), e Eduardo Luiz Gonçalves Rios-Neto (Doutor em Demografia pela Universidade da Califórnia, Berkeley, USA, professor titular do Departamento de Demografia da Faculdade de Ciências Econômicas - Face da UFMG), ambos expertos em demografia da educação.

Como outro produto técnica dessa linha de produção de indicadores educacionais no Brasil, é possível destacar também aqui, outras duas publicações: Geografia da Educação Brasileira publicado, INEP/MEC (2000) e Geografia da Educação Brasileira INEP/MEC (2002). Essas publicações são referência para a espacialização e apresentação sistematizada de alguns dos indicadores educacionais gerados pelo sistema nacional de informações educacionais.

Todavia, apesar das marcadas diferenças territoriais da realidade brasileira seja na escala do território nacional, seja na escala do estado federativo e do município, as condições de territorialização e a segregação urbana ainda são marcas latentes do processo de urbanização brasileira, logo, componente estrutural e sociológico da reprodução das desigualdades sociais e educacionais. Por parte dos enunciados dos formuladores de indicadores educacionais, a dimensão territorial parece estar subsumida à lógica demográfica e aos fluxos econômicos, esquecendo-se da materialidade e das diferenças de forças materializadas nas condições de territorialização de cada escola, bairro e rede educacional do país.

Para Kayano e Caldas (2002), os indicadores sociais de segunda geração seriam os indicadores compostos, como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Eles foram uma tentativa de gerar dispositivos informacionais equiparáveis para todos os países do mundo, a invenção do IDH, criado na década de 1990 e proposto pelo PNUD, foi uma superação qualitativa da unidimensionalidade do PIB per capita, passando a produzir uma representação escalonada em uma escala de intervalo entre 0 e 1.

As vantagens políticas dessa geração de índices sintéticos foi a de possibilitar formas de sinalizar o desenvolvimento objetivado e capturar as subjetividades das populações, fato que não significa promover o crescimento da produção, ou do desenvolvimento social, ou do econômico. As principais

desvantagens dessa geração de indicadores, além da ilusão encenada, é a necessidade de se atingir um consenso sobre: as dimensões a serem incorporadas; quais as variáveis; e a forma de resumir os dados (num índice sintético) gerador de uma escala que permite criar um ranking.

Esse fato pressupõe juízo de valores prévios, logo, decisões políticas e ideológicas prevalecem, bem como as decisões dos atores hegemônicos que aniquilam os antagonismos, prevalecendo as formas de representar as dimensões previamente selecionadas, dispondo a partir das representabilidades geradas à valoração das coisas e processos representados no estabelecimento deste ranking. Além disso, destaca-se sua falta de sensibilidade para medidas de curto prazo e limitação para temas e questões gerados em âmbito local/municipal que escapam devido a complexidades, que de forma alguma, fazem parte da teoria ou dos pressupostos metodológicos da concepção dos índices, pois as condições técnicas de representação de um índice sintético são limitadas devido a rigidez e a intolerância com as diferenças e as velocidades reais das transformações que ocorrem na sociedade.

Já os indicadores sociais de terceira geração, segundo Demarco (2008), seriam os indicadores que consideram a sua própria elaboração como um processo a ser aprimorado ao longo do tempo, levam, portanto, como pressuposto lógico, a dialética das transformações internas e a superação qualitativa e epistemológica, e consideram a histórica das formas de representar as coisas e os problemas. Assim, utilizam discussões permanentes e reavaliação de objetivos e metas, um exemplo de indicador desta geração é o IPRS, elaborado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SP, sendo uma das primeiras iniciativas dessa geração de indicadores no Brasil.

Os indicadores de terceira geração incorporaram a ideia da imperfeição dos indicadores, e não escondem sua dimensão paralógica e contraditória de dispositivo técnico e de inovação, portanto, assumem as contradições consequentes de qualquer inovação técnica, assumindo também seus papéis de produtos de representação, que podem mascarar jogos de interesses e ideologias, ao mesmo tempo em que evidenciam o seu potencial de isca e de dispositivo de agenciamentos. Essa concepção em relação a produção de indicadores sociais, ausente nos indicadores de primeira e segunda geração, deixa de ter o foco

unidimensional na escala de representação e a preocupação em planificar e medir, para focá-la na construção coletiva e local regional de dispositivos mais politicamente comprometidos com o social ao invés do compromisso com o resultado, logo, assumi-se uma posição de reflexão e de busca de críticas com a mensuração economicista dos investimentos, dos resultados, das ofertas e das demandas.

Portanto, o IDEB é um índice sintético e um indicador social de segunda geração, ficando então, a necessidade de evolução técnica para uma terceira geração, democratizando o IDEB. A dualidade de seus significados, expressa também, um posicionamento técnico e político de um grupo de especialistas e gestores, os quais trabalham para o MEC, todavia, não se abre espaço para outros diálogos, uma vez que poderia escolher o uso de um indicador de terceira, ou mesmo a busca de um novo indicador que supere as contradições das gerações anteriores. A partir do uso político do IDEB como dispositivo informacional, o Ministério da Educação do Brasil, buscou estratégias de produção de artefatos de representação e formas de representabilidades, as quais promovam a mobilização da sociedade em favor da educação, escolhendo por um indicador de segunda geração.

A concepção desse indicador levou em consideração, a combinação de dispositivos de avaliação da qualidade e dispositivos de controle de fluxo escolar. Logo, também buscou equilibrar estatisticamente essas duas dimensões, postulando *a priori*, se um sistema de ensino reter seus estudantes para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo deveria então ser alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do estudante, sem atingir os patamares de qualidade avaliados, o resultado das mensurações indicará igualmente a necessidade de melhoria do processo em determinados lugares.

O IDEB também se tornou importante por ter sido uma das primeiras experiências de institucionalização de um índice sintético em escala nacional atrelado a gestão de políticas públicas. Portanto, foi um dispositivo condutor de uma política pública e de um modelo de gestão pública, o qual estabeleceu a partir dele, estratégias de controle e monitoramento em prol da qualidade de um serviço social.

Todavia, o IDEB se tornou uma ferramenta de controle de qualidade,

sem avaliar realmente a qualidade da educação, transformou-se em dispositivo para acompanhamento e visibilidade das metas de parâmetros de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e passou a estabelecer como forma de projeções, metas prescritivas e normalizadoras. Fato, que em 2022 o IDEB do Brasil está instituído como alvo do Compromisso Todos Pela Educação: para alcançar a média 6,0 – equivalente a média equiparada com as avaliações dos países desenvolvidos.

Sobre os resultados anteriores, o INEP divulgou os resultados do IDEB de 2005, 2007 e 2009. Os resultados estão apresentados na página do INEP (<http://portalideb.inep.gov.br>), há informações por escola, município, rede, unidades da federação e para o país como um todo, para cada um dos anos. Os enunciados que falam do IDEB como sendo um indicador educacional, o coloca como uma forma de representação da qualidade da educação brasileira, afirmando sentidos de um indicador de qualidade educacional, através de discursos que deixam de falar sobre as limitações técnicas e deixam de reconhecer que o IDEB não é um indicador educacional de qualidade, pois não agrega informação para tal.

A composição do indicador é uma síntese das taxas de fluxo e proficiência em matemática e língua portuguesa, e somente estes dados são representados no IDEB. O IDEB deixa de ser falado como um índice de síntese e contextualizado dentro de suas propriedades e funções de representabilidades. A problemática é que ao se articular sentidos e significados de indicador de qualidade da educação, se afirmam como um parâmetro de qualidade, esvaziando os outros discursos sobre a qualidade da educação, uma vez que se legitima através do IDEB, um discurso vindo do censo comum, e das vozes da multidão, que afirmam com a autoridade do Ministério da Educação e do INEP, que quando falam dos resultados do IDEB, podem falar sobre resultados de qualidade da educação brasileira.

Esse jogo de linguagem encobre e transforma profundamente a racionalidade da gestão e do planejamento educacional para o território brasileiro, pois esvazia os conteúdos do debate educacional sobre “uma educação de qualidade”, capturando as forças desse campo, deixando para traz seus sentidos, reorganizando as forças por uma nova malha de linhas operadas pelo jogo de sentido e significado em torno do IDEB. O debate e o discurso em torno da educação básica de qualidade, cada dia parece estar mais fortalecido, tanto no

campo do debate especializado, como no leigo. Todavia, o planejamento educacional brasileiro já enraizou rizomaticamente sentidos e significados objetivos de qualidade para a educação básica: o produto do IDEB.

E é esse processo, o qual foi instituído através de um pacto pacífico e violento chamado Compromisso Todos Pela Educação, tal pacto foi o meio pelo qual a articulação de grupos hegemônicos passaram a influenciar na disposição normativa dos acontecimentos hierárquicos da gestão da educação brasileira. Através do IDEB, os grupos representados pelo Movimento Todos Pela Educação, conseguiram legitimar uma nova forma de controle e regulação social da educação nacional, a qual avançou na redução da qualidade da educação brasileira, no momento em que lança uma série de metas mensuráveis, ao retirar os conteúdos da qualidade da educação básica, reduzindo o processo e a trajetória da escolarização à um painel de resultados produtivistas.

Ao se introduzir um artefato e um dispositivo informacional de controle, que utiliza somente o fluxo escolar e o produto da Prova Brasil como parâmetros de qualidade educacional, se retira e se modela o tempo e o trabalho escolar, para readequação da escolarização e seu modo avaliatório. Indo além, utilizam um indicador inflexível e antidemocrático para tal, pois o IDEB não permite a participação social no modelo de gestão que o indicador preconiza e institucionaliza subterraneamente. Logo, prescreve o aperfeiçoamento social e rejeita seu próprio aperfeiçoamento através da interação democrática e participativa de toda a população. O IDEB caracteriza-se por ser um dispositivo de poder imperativo e soberano, pois são os professores e as escolas quem deve se adequar ao modelo, enviando protocolos para correções de erros técnicos.

De modo que o Compromisso Todos Pela Educação manifestou uma racionalidade despótica de um grupo de especialistas técnicos e articuladores políticos, os quais deixaram de levar em consideração, os profundos efeitos culturais e as outras escolhas, os outros discursos, as outras possibilidades de adoção de outras metodologias quando estas tratam de reformar profundamente os sentidos e os significados sobre a educação de um território nacional e de uma cultura escolar.

6.4 Enunciados e Discursos sobre as Geografias das Oportunidades

Ao longo da investigação, foram encontradas três dissertações de

mestrado e uma tese de doutorado que abordam diretamente o uso do IDEB na produção de saberes, conhecimentos e discursos, e como pesquisas mais coesas desenvolvidas enquanto linha de investigação, junto ao Observatório das Metrópoles, mediante investigações sobre a segregação urbana e as desigualdades educacionais, foram encontradas pesquisas que fizeram cruzamentos de dados do IDEB, do IBGE e do Censo Educacional.

Os resultados, tanto das pesquisas isoladas, quanto das realizadas junto ao Observatório das Metrópoles, apontam para uma relação estrutural entre território e educação, logo, chamam a atenção para a valência no contexto das práticas sociais e do cotidiano escolar, das relações de vizinhança, das relações de localização, além da influência dos enclaves territoriais, da segmentação sócio espacial e das relações de sentimentos de pertencimento. O uso do IDEB como instrumento de pesquisa sobre as desigualdades educacionais no Brasil, permitiu que novas formas de enunciados e discursos ganhassem pertinência para serem produzidos, logo, para circularem.

Além do discurso do ordenamento territorial e do discurso sobre as geografias das desigualdades das oportunidades presente no texto do PDE, pesquisas sobre as desigualdades educacionais perceberam que os elances entre territórios e educação, estavam para além das contradições técnicas e políticas do IDEB e de seu uso. Ao mesmo tempo em que o IDEB fez calar quase todos os fatores associados aos processos de produção de desigualdades educacionais e processos de exclusão escolar, centrando as representações no fluxo escolar e na pontuação da Prova Brasil, evidenciou então, outras coisas, trazendo presenças ausentes, no que se refere à população que vive em condições de territorialização muito desiguais.

Esse acontecimento, apesar de contraditório, marca uma nova racionalidade dos olhos do Estado sobre o território, e conseqüentemente, sobre a gestão das desigualdades educacionais, pois se abriu a função enunciativa da gestão educacional, para se falar, ouvir e questionar os saberes enunciados dos discursos sobre as geografias das oportunidades educacionais. Nesse sentido, as dissertações de Zucarelli (2009), Cid (2009), Biancardi (2010) e de Neto e Menezes (2010), por exemplo, falam e demonstram através de estudos comparativos, que o IDEB apresenta uma fragilidade técnica e debilidade na forma de representar

diferentes e desiguais condições de escolarização, as quais em argumentos visam mensurar e representar. Mas, também falam que as desigualdades das oportunidades ocorrem na escala das múltiplas territorialidades do território nacional, chamando a atenção para as condições de territorialização das escolas e as relações de vizinhanças, nas quais a escola faz parte. Essa noção de espaço educacional, como um espaço público, o qual é parte fundamental das territorialidades intersetoriais e das identidades sócio territoriais dos lugares, parece ser um discurso que passa a ser falado e em processo de constituição.

Seguindo as direções da investigação sobre as desigualdades educacionais no Brasil e o caso do IDEB, Biancardi (2010) e Neto Menezes (2010), chamaram a atenção para a relação entre as condições educacionais da escola, o resultado do IDEB, os discursos dos gestores e a influência do espaço geográfico. Os autores perceberam, que há dimensões-chaves para o desempenho educacional e para o desenvolvimento sistêmico, e o que IDEB mensura, deixa em ausência questões fundamentais, inclusive para o mapeamento das desigualdades educacionais.

Já as pesquisas realizadas junto ao Observatório das Metrópoles do IPPUR, encontraram na relação entre educação e território, resultados e conclusões sobre o fenômeno da segregação urbana. Nessa perspectiva as dissertações de Zucarelli (2009) e Cid (2009), são exemplos de pesquisas que começaram a fazer o cruzamento de análises entre as dimensões socio-espaciais, relacionadas ao desempenho educacional para o caso brasileiro. Partindo dos achados de Flores (2008), sobre a lógica da reprodução das desigualdades educacionais em Santiago – Chile, os autores brasileiros ao questionarem o que Flores (2008), chamou de “efeito bairro”, enunciando um discurso sobre um efeito território nas desigualdades educacionais.

Ao se enunciar discursos sobre as geografias das desigualdades, também ocorre à produção de discursos sobre a dimensão territorial, a qual passou a ser considerada uma categoria fundamental para as discrepâncias do IDEB, pois a localidade guarda também a história das práticas sociais, sejam em torno da escola, na escala, da escola em si e do bairro. De maneira que, as discrepâncias e dissimilaridades do IDEB, quando regionalizadas mediante as escalas do ordenamento territorial, representam as escalas das desigualdades educacionais

enquanto dimensão sócia territorial.

No caso de Biancardi (2010), através de pesquisa de mestrado, a autora estudou a política pública educacional no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como recorte do objeto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), analisando o caso de quatro escolas, percebe que a dimensão territorial é a chave para o entendimento das diferenças entre os desempenhos dos estudantes e das gestões escolares. Por sua vez, seguindo a mesma linha de achados, Neto e Menezes (2010), demonstram que as condições políticas da gestão municipal e as condições territoriais de cada escolas, acabam interferindo em resultados irreais do IDEB, ou seja, provocam grandes distorções e comprometem o acompanhamento do Plano de Metas, por provocarem ilusões estatísticas nas série de dados.

Nesse sentido, a principal contribuição do estudo de Biancardi (2010), foi a proposição de indicadores locais para avaliação da qualidade no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa proposta, e de um estudo comparado entre escolas em condições sócio econômico desigual (duas escolas de periferia e duas escolas de área central, em municípios diferentes), Biancardi problematiza a ótica atual da avaliação da qualidade que abarca somente fluxo escolar, a retenção e as mensurações sobre performatividades em língua portuguesa e matemática, deixando de levar em conta a variável mais importante, a localização geográfica e as condições de territorialização de cada escola, ou seja, as condições do vivido e do cotidiano da comunidade escolar, considerando as relações entre a natureza e as pessoas, com a natureza das pessoas.

Portanto, além de realizar uma análise crítica do processo avaliatório governamental, Biancardi (2010), a partir de seus achados, enuncia discursos sobre o IDEB reorganizado em sua posição enunciativa, por elencar variáveis alternativas correlatas ao desempenho do IDEB, pois, a partir do estudo de caso de comparação entre dois municípios, toma leituras interpretativas sobre as performances no IDEB das escolas em condições de territorialização diferentes (escolas do centro e escolas da periferia). Nesse direcionamento de produção de conhecimento sobre as desigualdades educacionais, o viés enunciativo dos discursos sobre as geografias das desigualdades educacionais se mostra presente e como um discurso emergente.

As unidades escolares estudadas por Biancardi (2010), foram nos municípios de Bebedouro/SP e Catanduva/SP, ambas com IDEBs diferentes. A conclusão da autora remete à questão de existir a interferência direta de variáveis locais e distintas em cada unidade escolar, ocasionando a proposição de um conjunto de 24 indicadores locais agregados. Todavia, a dimensão a qual mais se destacou sobre alterações significativas no desempenho do IDEB, foi o efeito da categoria localidade (indicador geográfico), fator que a autora destaca ser ainda ausente nos indicadores educacionais brasileiros, os quais tomam como categoria somente a dimensão do espaço banal, ou seja, reduzindo o espaço à localização do dado e da informação no espaço/tempo. Portanto, a partir dessa constatação, Biancardi (2010), propõe novos estudos em que se aplicariam através do uso do IDEB, utilizando de uma simulação de outros modelos e da criação de indicadores locais. Em sua pesquisa Biancardi (2010), percebeu que as formas de se avaliar as diferentes geografias de cada escola e suas relações com o desempenho educacional, apesar de ser uma correlação direta e evidente, ainda é uma dimensão ausente nas formulações dos atuais indicadores educacionais, indicando, portanto, a questão das geografias das oportunidades como uma questão de objeto e problematização para novas pesquisas.

Ribeiro e Koslinski (2008), por sua vez, também identificaram uma geografia das oportunidades, a qual se caracteriza pela relação educação / espaço geográfico. Segundo os autores, a dimensão territorial tem direta relação com os resultados do IDEB, pois verificaram que há uma lógica territorial nos resultados. Os autores levaram em consideração uma preocupação com as igualdades de oportunidades educacionais, percebendo na territorialização das desigualdades, um caminho de garantir uma maior igualdade social.

Apontam que a partir da segunda Guerra Mundial, frente à disseminação de valores de igualdade universalista e diante dos crescentes conflitos sociais, diversos estudos no campo da sociologia da educação passaram a tratar de temas relacionados à capacidade da educação promover mobilidade social e uma maior igualdade, todavia as dimensões territoriais parecem que foram sempre eixos que atravessaram o debate. Todavia, não foram feitos os devidos fundamentos sobre as relações educação, espaço e território na abordagem sociológicas das desigualdades das oportunidades e as abordagens das pesquisas

educacionais sobre a exclusão social e exclusão educacional que se desenvolveram nas décadas de 1970 e 1980.

Ribeiro e Koslinski (2008) lembram que uma primeira geração de pesquisas baseadas em grandes *surveys*, resultou em conclusões sobre as incapacidades das escolas de reverter desigualdades geradas pelas racionalidades e contradições socioeconômicas. Uma segunda geração de estudos, teria se contraposto à primeira, ao tentar demonstrar que a escola pode fazer a diferença sobre resultados escolares. Entretanto, segundo os autores, somente uma terceira geração de estudos, realizados nas décadas de 1990, têm conjugado abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais.

De maneira que a primeira geração de estudos foi financiada por governos que pretendiam ampliar e reformar os seus “sistemas de educação”. Também, apontando como um dos estudos mais influentes o Coleman Report (1966). Em resposta a estes estudos uma segunda geração de pesquisas abriram a “caixa preta” das escolas, adotando um paradigma sob o signo da escola eficaz (*effective school*) e de denúncias sobre o efeito-escola (*school effect*). Contudo, deixaram de ser apontados como as estratégias políticas e sociais acontecem quando passam a se territorializar nos lugares, novas formas de racionalidades, modos de vida diferentes, valores e mecanismos que continuam a gerar outras formas de desigualdades e e mascarando a lógica da reprodução estrutural das desigualdades educacionais e sociais cristalizadas.

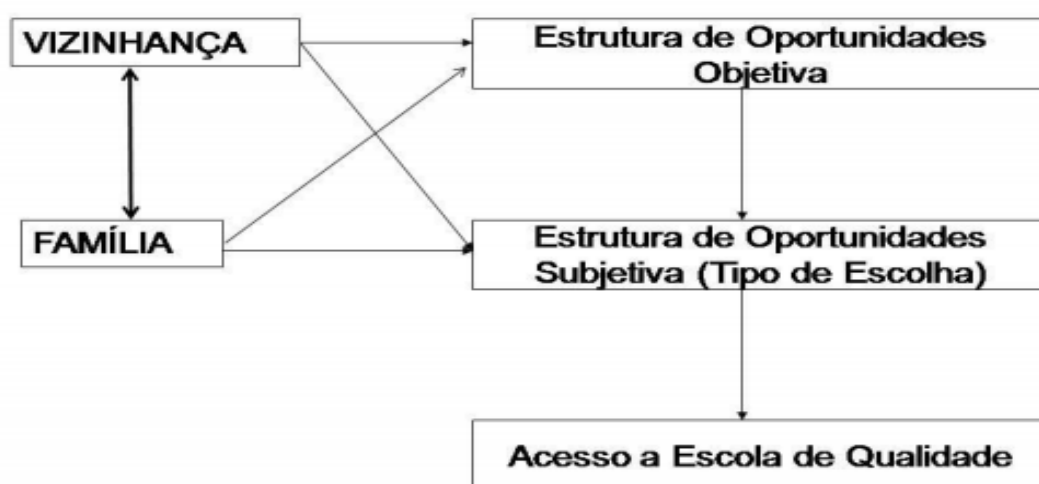
Zuccarelli (2009), Cid (2009) e Alves, Lange e Bonamino (2009) ao estudarem as correlações entre os fenômenos sociológicos e sócios territoriais deram por diferentes enfoques, ênfase para a observação dos imbricamentos e influência das condições de escolarização sobre a segmentação e estratificação social no espaço metropolitano do Rio de Janeiro. Também, questionando o quanto o território influencia a escolarização e o quanto a escolarização influencia o território.

Esses autores elencaram então, duas dimensões da reprodução das desigualdades educacionais para lidar com questões dessa natureza, o elance entre educação e território: **1.** A dimensão geográfica e espacial das relações sociais e das

relações com o meio; **2.** A dimensão territorial e as territorialidades que materializam nas formas, conteúdos e processos das relações sociais e do espaço, gerando a concretude das estruturas, das instituições e das redes sociais. Assumindo, portanto, a percepção da fluidez do movimento dos fluxos das relações de trocas as quais se realizam nos espaços do cotidiano.

Os resultados encontrados foram análogos aos achados de Flores (2008) para a realidade chilena. Perceberam que os processos e tomadas de decisões individuais, em territórios zonas onde a pobreza está territorialmente concentrada, existem certos elementos situados geograficamente no bairro e nos lugares que compartilham identidades comuns, por exemplo, as redes sociais locais de proteção, que afetam intensamente as pessoas que ali habitam e a dinâmica do território local, sendo estas relações fundamentais para a segmentação e estratificações do processo de escolarização nesses territórios.

Figura 5. Esquema Simplificado das Geografias de Oportunidades



Fonte: Zuccarelli(2009 p.36)

O diagrama da Figura 5, busca representar a relação entre família e vizinhança diante da lógica do acesso as estruturas de oportunidades disponíveis em um território e sua consequente relação com as estratégias familiares. Tais efeitos teriam então, a tendência de territorializar diferentes formas e estratégias de escolarização de famílias e comunidades. Essa abordagem chama a atenção para a

importância da posição dos indivíduos em cada rede sócia territorial como fator que potencializa ou diminui o efeito território.

Zuccarelli (2009) e Cid (2009) falam que a partir dos modelos utilizados para análise e as evidências encontradas no estudo da relação entre educação / escola / desempenho que é possível destacar: o efeito escola, o efeito bairro e o efeito metrópole (FLORES, 2008; ZUCCARELLI, 2009; CID, 2009; BIANCARDI, 2010). Tais discursos sobre as relações entre educação e território parecem ser acontecimentos complementares sobre a produção de saberes sobre as desigualdades educacionais. Sendo, destacado portanto, os efeitos sócio territoriais que afetam diretamente os desempenhos educacionais tanto das escolas, como dos professores e dos estudantes.

Zuccarelli (2009) a partir do cruzamento entre investigação etnográfica e análise estatisticográficas, aponta para três elementos presentes na comunidade territorial. Elementos os quais podem ser observados, como parte de uma função enunciativa a qual passou a organizar enunciados em função da compreensão dos elances entre educação e território, chamando a atenção para os enunciados do discurso territorial do PDE. Diante do discurso do ordenamento territorial, a importância da relação IDEB / Compromisso Todos Pela Educação / PDE e Plano de Mobilização Nacional Pela Educação, para o ordenamento territorial aparece como fator estratégico para a vontade do Estado Brasileiro em relação ao desenvolvimento sistêmico do território nacional.

Para o caso estudado por Zuccarelli (2009), a autora aponta que ocorre uma segmentação escolar no que diz respeito a diferença entre a qualidade das escolas privadas e públicas, bem como uma segmentação referentes as condições sócio territoriais de cada escola. Pois, dentro do sistema público a diferença entre escolas é marcadamente uma diferença sócia espacial.

Entretanto é interessante notar que mesmo dentro do sistema público de uma rede municipal, por exemplo, podemos observar uma distribuição desigual das escolas com grande diferença nos resultados, mas mantendo-se a co-referências de variância com índices e indicadores de desigualdades sociais e sócias territoriais.

Logo, pode-se perceber que entre os enunciados sobre as geografias das oportunidades: **1.** O discurso da territorialização das desigualdades; **2.** O

discurso da eficácia normativa, no sentido da importância do consenso da comunidade acerca de normas e atitudes assim como a supervisão ativa das crianças por parte dos adultos da comunidade permitindo a transmissão de normas que são incorporadas pelas crianças em seu processo de desenvolvimento, o qual ocorre fora do espaço escolar, nos espaços de vizinhança da escola; **3.** Os discursos que falam sobre mecanismos de informação, onde a informação disponível no contexto residencial pode ser usada para explicar, por exemplo, comportamentos como (in)disciplina, hábitos de estudo, delinquência, formas de violência, formas de solidariedades, etc., relacionado a reprodução das relações sociais e a dimensão sócio territorial desses processos, sob o que a autora chama de “efeito pares”, ou seja, a tendência relacionada a um processo de difusão de comportamentos entre uma criança e outra, socializando “modelos de papéis” reproduzidos pela reprodução das relações sociais no território; **4.** Os discursos que falam sobre as oportunidades locais, ou seja, as condições sócias territoriais do lugar, o que inclui a qualidade das escolas, os recursos disponíveis e a capacidade de gestão tanto interna quanto externa do território, numa relação mais ampla, que se remetem as formas de cooperação entre as instituições e a comunidade.

Tem-se um conjunto de discursos os quais a partir do discurso do ordenamento territorial da educação, passam ter espaço para agir, silenciosamente, possibilitando ser articulado legitimamente, discursos sobre as geografias das desigualdades educacionais explicando-a como uma forma da reprodução das “geografias das oportunidades”.

Zuccarelli(2009) e Flores (2008) são exemplos de estudos os quais estão organizando uma base ontológica, contribuindo para o uso da imaginação geográfica, necessária para se pensar e falar como a geografia da educação cotidiana segmenta relações e ao mesmo tempo é segmentada por enclaves de cada território e por relações sociológicas que ocorrem na dimensão da linguagem e textos de política. De modo, que se estabelece bases para falar sobre uma territorialidade objetiva de oportunidades, de jogos de forças, de lutas por acumulação, conflitos os quais se referem a disposição dos equipamentos sociotécnicos nos espaços produzidos pela sociedade.

Harvey (1982) em estudo sobre as formas de produção do espaço urbano, explica que a localização de equipamentos e estruturas urbanas como

saneamento, escolas, hospitais, comércios, parques, etc., são segmentados no espaço urbano por meio da apropriação diferenciada destas coisas enquanto, recursos sociais processam o qual se dá mediante a estruturação espacial do conflito de classes. E nas sociedades capitalistas estes recursos estão continuamente sendo produzidos e apropriados diferencialmente por classe, estratificando-se em distribuição desigual no espaço geográfico. Processo que, explica a sua disponibilidade diferenciada de lugar para lugar, a parti do poderio econômico. De maneira tal, que as decisões das pessoas e de cada classe social tende a buscar as melhores condições de apropriação e de disponibilidade espacial dos recursos para si, sua família e grupo:

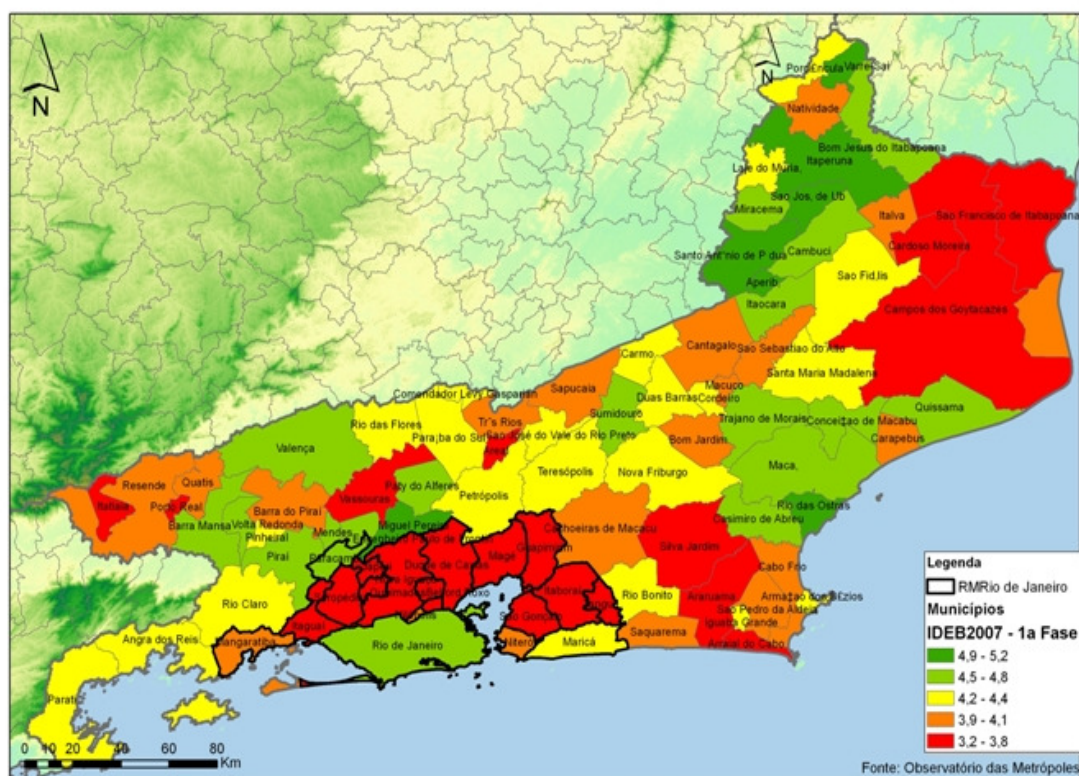
Uma asserção geral da teoria da localização e da teoria da interação espacial é a de que o preço local de um recurso ou proximidade é função de sua acessibilidade e vizinhança para o usuário (...) O domínio sobre os recursos (...) é assim função da acessibilidade e proximidade locais (Harvey, 1980, pp 56). Small (2004), ao tratar da geografia objetiva de oportunidades, divide os dispositivos urbanos em recursos essenciais e recursos não essenciais. O primeiro diz respeito a serviços que todos precisam: escolas, hospitais, postos de polícia (serviços que os indivíduos terão que obter de todo modo). O segundo se refere a serviços não essenciais tais como recreação, shoppings, parques, entre outros. De acordo com o autor, os indivíduos dificilmente percorrem grandes distâncias para obter serviços essenciais que eles possuem na vizinhança. O contexto do bairro desempenha um papel central na conformação da geografia subjetiva de oportunidades. De fato, como afirma Flores (2006) A percepção subjetiva do indivíduo que toma decisões sobre a estrutura de oportunidades sobre a qual deve decidir será criticamente afetada pela informação disponível, que cria um filtro da percepção. A influência dos adultos pode funcionar ou não como exemplos a serem seguidos (ZUCCARELLI, 2009 p. 33)

Por exemplo, na espacialização dos resultados do IDEB 2007 na Figura 6, Ribeiro (2010) encontrou demonstrou que a região metropolitana do Rio de Janeiro, apresenta uma marcada geografia de oportunidades educacionais, a qual é de suma importância para o entendimento das desigualdades educacionais e sociais cristalizadas no território.

Para Ribeiro (2010) poderíamos então pensar em uma geografia de oportunidades tanto no sentido de uma maior ou menor oferta de escolas, bem como no que diz respeito à distribuição desigual de escolas em termos de infra-estrutura e da qualidade de ensino. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Observatório Educação e Cidade (projeto que faz parte do Projeto CAPES/DEB □ Observatório da Educação INEP/CAPES, (edital 2006). A partir de estudos anteriores, Ribeiro (2010) fala que no Brasil há uma marcada Geografia das Oportunidades, mascarada sobre uma lógica territorial da reprodução das desigualdades educacionais e sociais.

A partir de estudos e pesquisas no município do Rio de Janeiro, foram analisados como ocorrem às correlações entre desigualdades educacionais e as desigualdades sócias territoriais, investigando os processos de segmentação e estratificação social em quantas categorias da segregação urbana. Para tanto foi utilizando entre outras formas de abordagem, o Índice de Oportunidades Educacionais – IOED de Alves, Lange e Bonamino (2009).

Figura 6. Espacialização do IDEB 2007 - 1ª fase (Ensino fundamental)



Fonte: (OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2010)

As diferentes formas de territorialização das condições educacionais, comparando taxas, índices e indicadores, foram estudadas através de um índice que combina duas dimensões de representabilidade: **1.** A demanda de crianças de 6 a 14 anos; **2.** A oferta escolar, a qual foi trabalhada a partir da espacialização das escolas no município a partir da medida de desempenho das escolas públicas (Prova Brasil) e de indicadores da infra estrutura escolar (Censo escolar). Ribeiro (2010) partindo de seus achados fala que:

Todavia, tanto os modelos e procedimentos de condições de funcionamento do sistema educacional registrados no Censo Escolar, e especialmente aqueles relativos à avaliação externa dos estudantes, escolas e redes de ensino continuam ainda fortemente desconhecidos ou mal compreendidos entre os agentes que atuam na ponta dos sistemas educacionais, como os pesquisadores proponentes do presente projeto têm contatado em seu intenso convívio docente e em pesquisas de campo na ponta de sistemas educacionais. As reações diante desse desconhecimento ou da compreensão superficial e pouco informada variam da rejeição liminar à completa submissão. Ambas são igualmente nefastas ao potencial uso produtivo destas informações no sentido de contribuir para o planejamento das necessárias ações de melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, abordagens de cunho sobretudo político-filosófico acerca de implicações gerais da adoção de sistemas de avaliação centralizados circulam intensamente e muitas vezes são objeto de intenso debate nas diversas instâncias e organizações sociais envolvidas. Observa-se, no entanto, pouca investigação sistemática sobre os impactos de tais sistemas no plano dos agentes mais diretamente envolvidos na ação educacional, seja no plano da escola, seja nas diferentes instâncias

de gestão das redes de ensino. Podemos afirmar que temos encontrado fortes lacunas na apreensão dos resultados gerados por nossos ricos sistemas de informação e avaliação educacional, especialmente entre professores e pessoal técnico/direções no nível das escolas e instâncias intermediárias de gestão das redes de ensino. Deste quadro decorrem consequências políticas e propriamente educacionais relevantes: limitações na possibilidade de compreensão de políticas educacionais com base em evidências; desperdício de possibilidades de uso dos resultados no planejamento pedagógico e das redes de ensino, como insumos de

formação docente, inclusive. Em que pese os consideráveis esforços de disseminação de informações – particularmente sobre o IDEB – que o MEC/INEP vem realizando a partir da mídia e do portal do Ministério, não encontramos avaliações de impacto destas ações e parecem ser ainda escassas aquelas que chegam a alcançar a ponta dos sistemas educacionais gerando leituras responsáveis e condições de uso das informações pelos agentes escolares e técnicos intermediários das redes de ensino. De maneira geral, o que ganha maior repercussão pública são os rankings de escolas, municípios ou estados. Diante deles, é usual nos depararmos com sentimentos de injustiça e de arbitrariedade, principalmente, em meio ao professorado e aos gestores locais (escolares ou não). Finalmente, desde nossa experiência nos meios de formação de professores, podemos afirmar que neles há igualmente enorme desconhecimento acerca das finalidades, limites e potencialidades de uso dos sistemas de avaliação e dos dados educacionais em geral (RIBEIRO, 2010 p. 21-23)

O autor ainda comenta que seria inegável a relevância da compreensão dos dados educacionais – em particular os gerados pelo Censo Escolar e pelos sistemas de avaliação em larga escala como o SAEB, a Prova Brasil, o ENEM e o IDEB, utilizados para viabilizar adesão e o uso efetivo destas tecnologias informacionais e políticas por diferentes agentes do sistema educacional como meros e inocentes insumos para o planejamento e monitoramento de suas ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido e do desempenho escolar alcançado (RIBEIRO, 2010 p.25)

O Observatório Educação e Cidades – IPPUR-RJ contribuiu com os estudos sobre as desigualdades educacionais diferenciando seus resultados, a partir do momento no qual, passou a utilizar as informações do sistema nacional de estatísticas educacionais para fins de análise cruzada dados e de processos sócios territoriais atrelados a segregação urbana na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

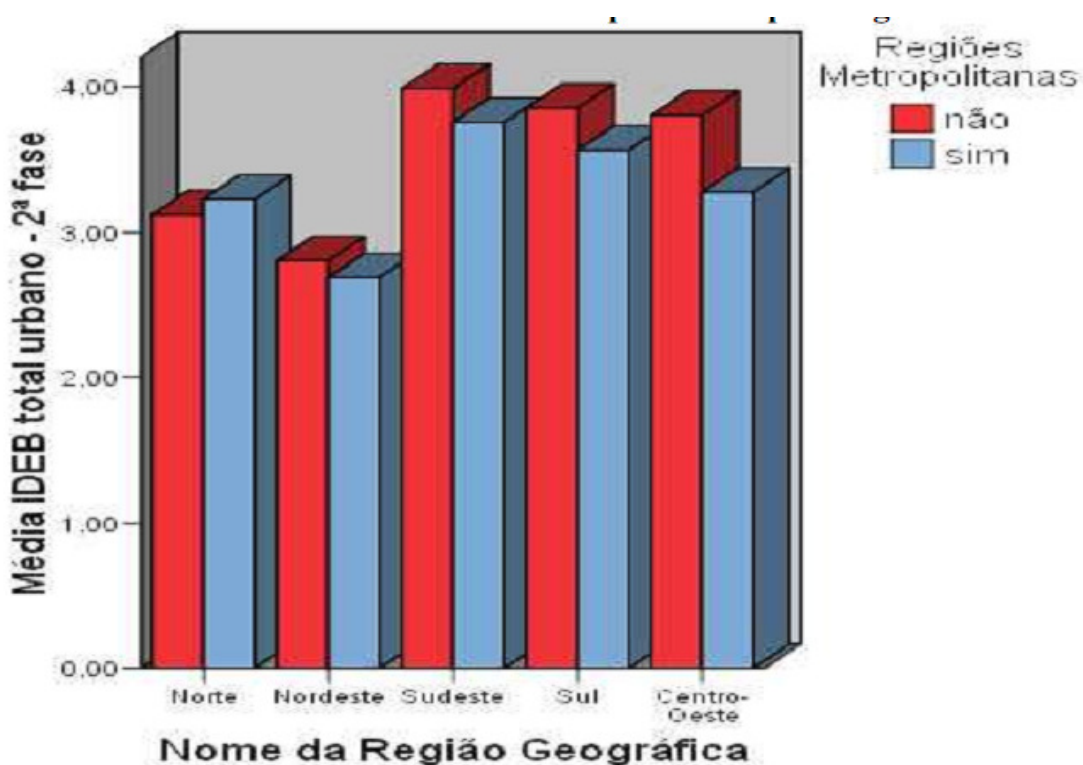
No entanto, para realizar as análises os pesquisadores do grupo estão georreferenciando dados sobre escolas públicas de Ensino Médio e também estão utilizando as bases de dados da avaliação do ensino médio do SAERJ da Secretaria Estadual de Educação, além das seguintes bases do INEP: a) Prova Brasil, micro dados, 2005, 2007, 2009 e 2011 e b) IDEB, 2005, 2007, 2009 e 2011. Além de

problematizações e etnografias.

Como diferencial e contribuição ao campo dos estudos sobre as desigualdades educacionais, inseriram junto ao campo da produção de indicadores educacionais e de tecnologias de apoio a gestão, uma metodologia e contribuições de estudos que buscam se aproximar das raízes das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, concedendo novas interpretações.

Ribeiro e Koslinski (2008) destacam que a relação entre desigualdades registradas no IDEB não somente estão presentes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste como também na região Nordeste. Logo, identificam um "efeito metrópole", de modo que, mesmo ocorrendo em alguns estados a tendência a uma relação negativa da metropolização em relação ao desempenho geral do IDEB, as relações se mostram pouco acentuadas, se tratando de uma tendência em todos os estados estudados, com exceção do Estado do Pará (Gráfico 1).

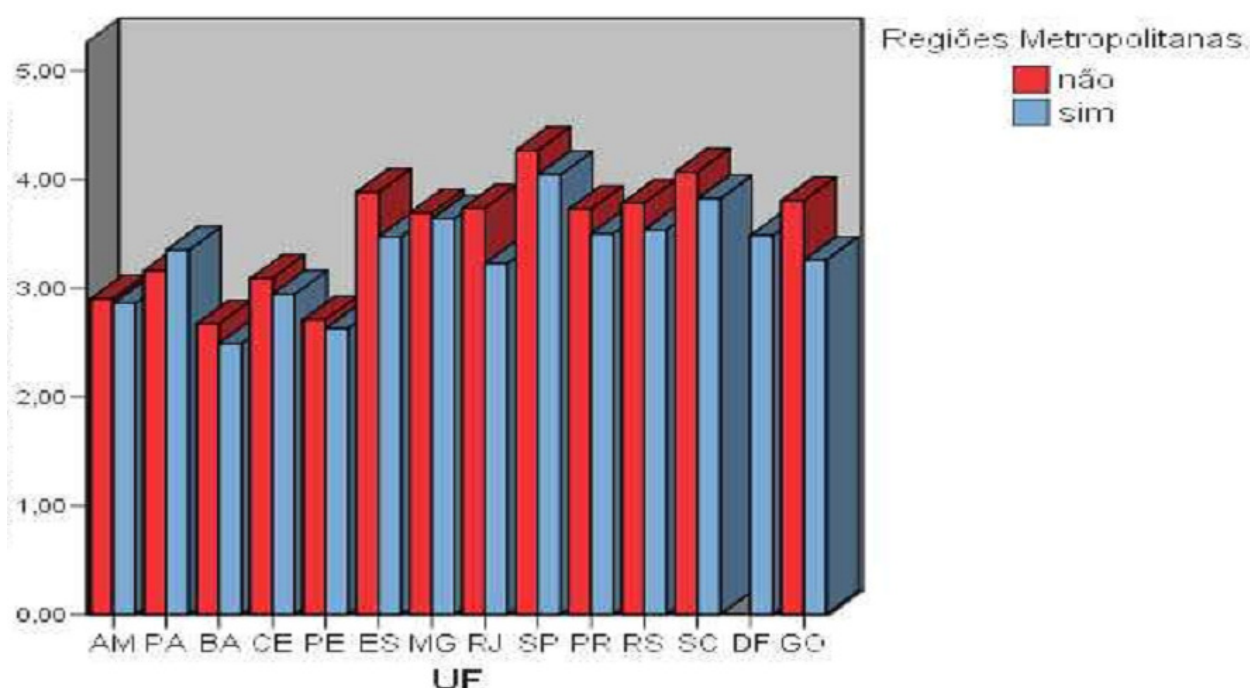
Gráfico 1. IDEB 2005 - Municípios metropolitanos e não metropolitanos por Região



Fonte: Ribeiro e Koslinski (2008 p. 12)

Segundo as observações de evidências estatísticas sobre os fatores que incidem sobre o acesso às oportunidades educacionais, feitas por Ribeiro e Koslinski (2008), os pesquisadores perceberam que a partir da qualidade do ensino fundamental oferecido no âmbito dos municípios, verificada através de um quadro amplo de variáveis e categorias. Perceberam que além das disparidades regionais, é possível observar uma tendência de menor desempenho educacional nos municípios integrados à dinâmica metropolitana, logo, as desigualdades educacionais são mais acentuadas nas Regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Estas tendências foram compreendidas a partir de diversos aspectos do contexto social da vida nas grandes cidades e as correlações a outros indicadores de desigualdades sociais.

Gráfico 2. IDEB 2005 - Municípios metropolitanos e não metropolitanos por Estado



Fonte: Ribeiro e Koslinski (2008 p. 12)

Os resultados observados por Ribeiro e Koslinski (2008) permitiram aos autores inferir que há desdobramentos das questões territoriais os quais aprofundam as diferenciações nas formas e nos conteúdos concretos do processo educacional.

Todavia, em uma macro escala as, relações território / educação podem ser então percebidas, contudo não explicadas em sua complexidade, deixando-se de se falar, sobre, para somente representar o processo, logo, deixando de se falar sobre a territorialização, para falar sobre ordenamento e desordenamento territorial, falando somente sobre formas em vez de processos.

Neste caso, quando Biancardi (2010) descreve as interferências manifestadas em um conjunto de 24 indicadores utilizados para tentar compreender melhor os fatores que influenciam no desempenho do IDEB, logo, ao criar um painel de indicadores, identifica influências nos indicadores de fluxos e nos indicadores de desempenho (resultados da Prova Brasil) do indicador localização. Para tanto, foi necessário colocar em análise duas escolas de cada município em condições diferentes de territorialização. Uma em um território de inclusão social, localizada no centro da área urbana e, outra em território em precarização, localizada em periferia urbana.

De maneira que a autora destaca que as duas escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão localizadas em bairros periféricos e as duas de IDEB elevado são escolas localizadas no centro das cidades, além do que, as duas escolas de centro, são procuradas por pais de estudantes que se deslocam de diferentes bairros para ter acesso a matrícula de seus filhos. Essa questão se repete nos dois municípios, caracterizando uma forma específica de efeitos da "territorialidade educacional" e um "efeito escola" o qual é diretamente relacionado e dependente das condições territoriais da escola.

As análises de Biancardi (2010) sobre questões atreladas a produção do espaço urbano e a gestão educacional permitem falar sobre uma lógica a qual se remete aos conflitos micro social e de classe, movimento da vontade das pessoas por encontrar condições diferenciadas de educação e recursos educacionais em um dado território, uma lógica de dinâmica social e valores diferenciados.

Outro exemplo de estudo o qual os discursos sobre as geografias das oportunidades emerge, é a tese de Dittrich (2010). O autor entendendo que a

educação brasileira nas últimas décadas, passou por um efetivo processo de democratização do acesso, permanência e conclusão, percebe também, que apesar de tal avanço não temos acompanhado processos fundamentais do devir da escola: o ensinar e ensinar bem a todos e todas. Nessa interpretação, o autor percebe que a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) representou um marco na política educacional do país. Dada a característica indutora, própria dos mecanismos de avaliação externos. De maneira que em sua pesquisa buscou estudar as ações da política educacional do município de Curitiba-PR, identificando as ações que potencializaram a melhoria do IDEB do município para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual teve uma alteração de 4,7 em 2005 para 5,1 em 2007.

A pesquisa de Dittrich (2010) utilizou o banco de dados do INEP, referente aos resultados do IDEB de 2005 e 2007 e de dados disponibilizados pelo IPPUC, além de dados do IDH-M recalculados para os bairros de Curitiba. A metodologia de abordagem do autor fez uma territorialização para o caso de Curitiba de dimensões da avaliação educacional, para conseguir compreender os movimentos sócios espaciais da política educacional no município.

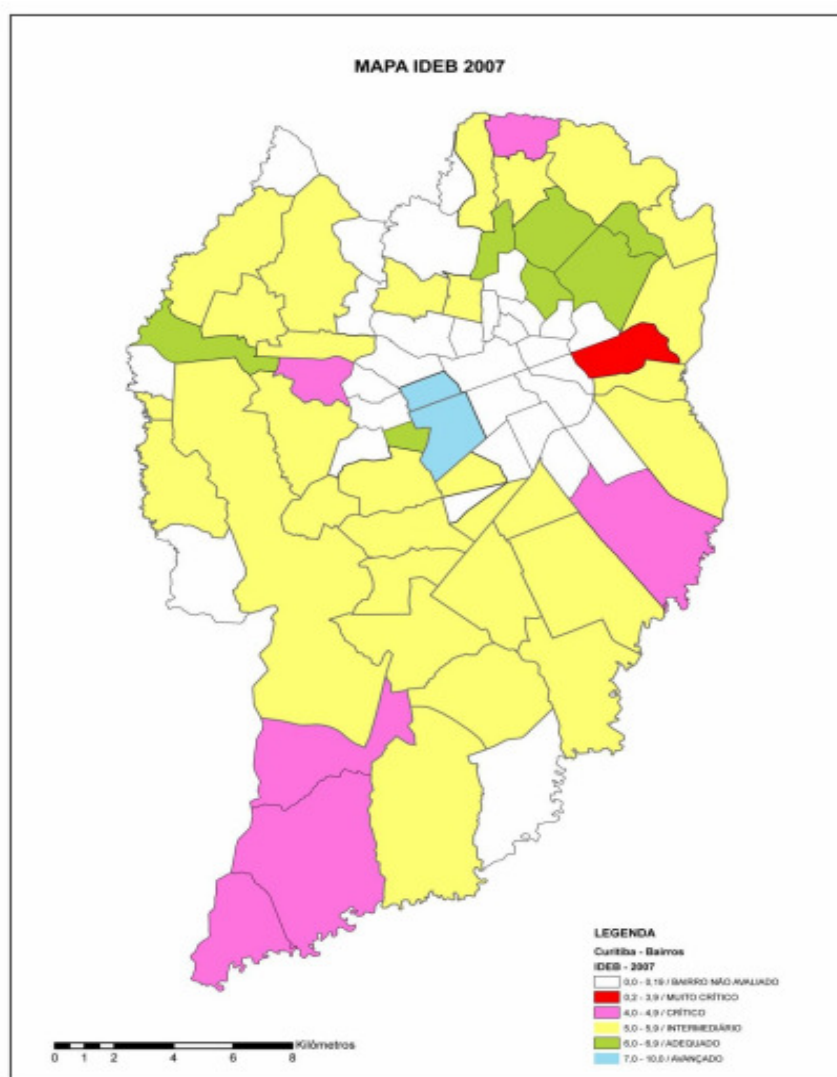
A pesquisa também entrevistou uma representante da Secretaria Municipal de Educação e organizou um banco de dados próprios, com informações dos diretores/as e dos nove responsáveis por núcleos regionais de educação.

A lógica da espacialização e da territorialidade dos desempenhos do IDEB, mantém a tendência de outras cidades brasileiras como os casos estudados no Estado do Rio de Janeiro, divulgados pelo Observatório das Metrópoles, que é a de se distribuir positiva ou negativamente em relação as condições sócio econômicas e territoriais da cada área e bairro da cidade, onde as escolas se localiza, evidenciando um “efeito território” sobre o IDEB.

Os dados da Figura 7 foram correlacionados e comparados com as orientações da regionalização das escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o que permitiu a Dittrich (2010, fazer uma visualização de seis “flagrantes” da ação da política educacional do município constituídas de características para gerar impacto na melhoria do IDEB do município para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo: **1.** (Re)definição curricular; **2.** (Re)definição da função dos núcleos (unidades regionais urbanas de planejamento e gestão) para

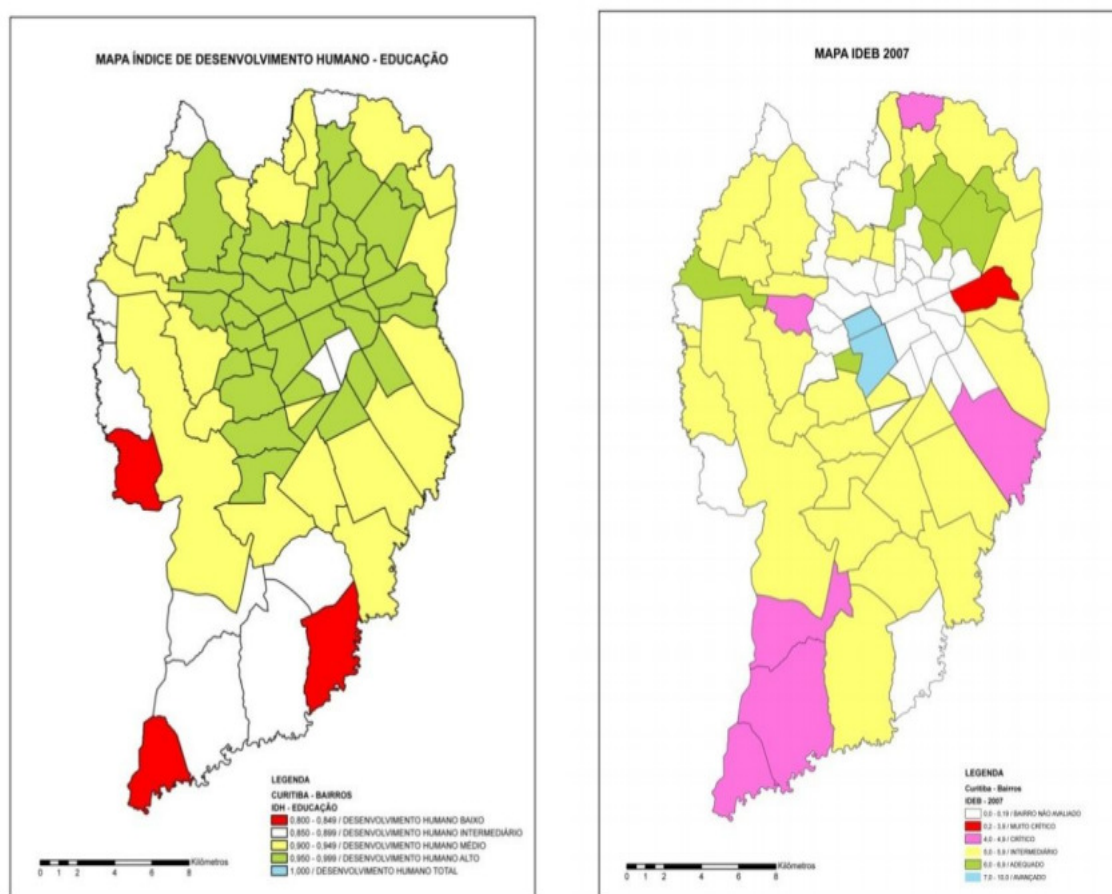
a melhoria do IDEB; **3.** O binômio autonomia versus controle; **4.** Diferenças significativas na ação dos núcleos regionais de ensino de Curitiba, marcando diferenças entre áreas da cidade; **5.** A criação e indução de novas características para a política educacional do município de Curitiba; **6.** Confirmou-se o potencial indutor do IDEB, demonstrado no impacto no movimento do indicador de rendimento após a criação do índice de monitoramento da qualidade da educação básica.

Figura 7. IDEB 2007 - Curitiba-PR



Fonte: Dittrich (2010 p.196)

Figura 8. Comparação entre Espacialização do IDH-E e IDEB para Curitiba



Fonte: Dittrich (2010 p.208)

Na Figura 10, ao lado direito, pode-se perceber que o município de Curitiba apresentava em 2010, 3 bairros em que o IDH-E é mais precário, sendo eles os bairros da Caximba, do Ganchinho e São Miguel. Desses 3, apenas o primeiro apresenta escola no estudo.

Os valores considerados por Fonte: Dittrich (2010) na correlação apresentada na Tabela 1 são os valores dos subíndices do IDH-Bairro para cada bairro e o IDEB médio de cada bairro para o ano de 2007. Os dados correspondem às 160 escolas que compõem o banco de dados da pesquisa, e os valores correspondentes ao IDH-Bairro e seus subíndices (educação, renda e longevidade) foram construídos por Silva (2004).

Tabela 1. Correlação de Pearson entre o IDEB – 2007 e o IDH-Bairros e seus subíndices.

		IDEB07	IDH_Educ	IDH_Renda	IDH_Long	IDH_BAIRRO
Correlação de Pearson	IDEB07	1.000	0.454	0.382	0.401	0.379
	IDH_Educ	0.454	1.000	0.896	0.927	0.903
	IDH_Renda	0.382	0.896	1.000	0.871	0.896
	IDH_Long	0.401	0.927	0.871	1.000	0.906
	IDH_BAIRRO	0.379	0.903	0.896	0.906	1.000
Número de casos (Escolas)		160	160	160	160	160

Fonte: Dittrich (2010 p.207)

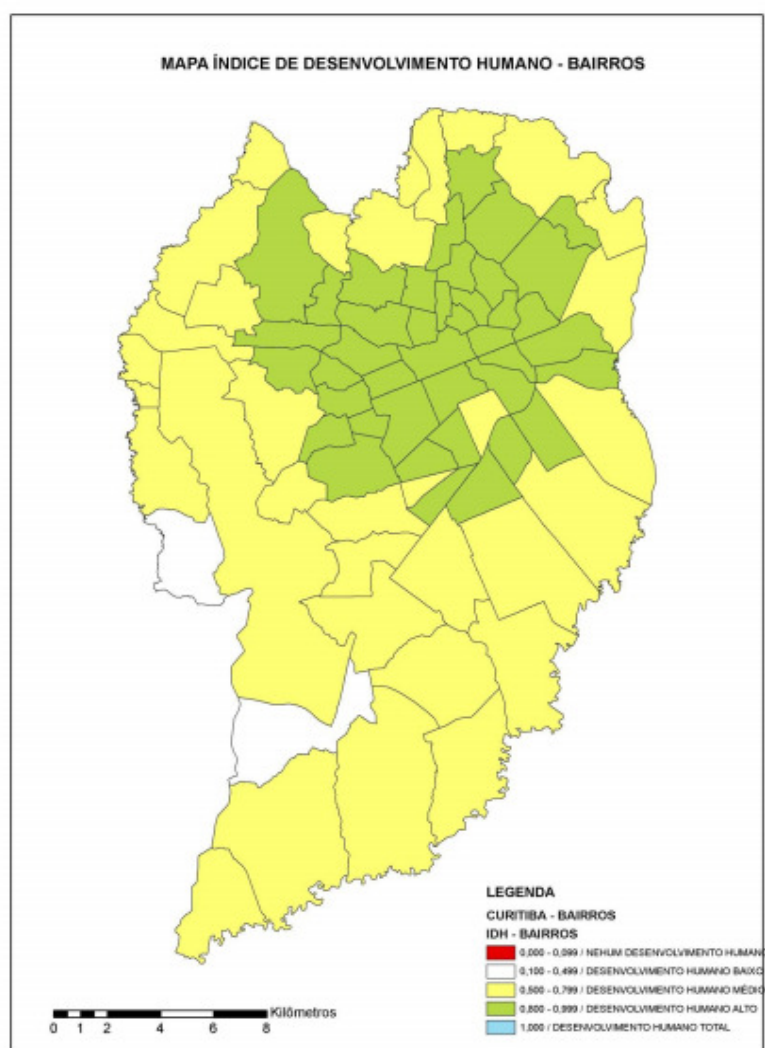
Os dados expressos na Tabela 1 indicam que tanto o IDH-B como seus subíndices apresentam um relacionamento de correlação positiva e significativa com o IDEB dos bairros do município de Curitiba. Fato que já observado e que Brandão (1993, p. 60) expressou como sendo um consenso entre as pesquisas que se estudaram o "efeito-escola". Para Brandão (1993) independentemente da metodologia adotada, as condições socioeconômicas dos estudantes e da territorialização das escolas é significativo para o desempenho escolar.

Em relação ao desempenho escolar e ao "efeito escola" Brandão (1983) ainda destacou-se que a diferença nas pesquisas era o "quanto" as variáveis escolares contribuiriam no desempenho dos estudantes. A autora falava que as pesquisas tinham expressado que a importância do nível socioeconômico – NSE, diferia sobre o grau de desenvolvimento dos países e dos lugares, levando à conclusão de que “em geral o efeito positivo das variáveis escolares é maior para os estudantes de origem social desfavorecida do que para aqueles provenientes de classes sociais mais favorecidas.

No caso de Curitiba, análogo a maior parte das cidades brasileiras, como observado nos mapas das Figuras 7, 8 e 9, o município comporta, em seu interior, bairros com características de países desenvolvidos, contrastando com outros bairros onde o nível de desenvolvimento humano pode ser comparado a países subdesenvolvidos. Caracterizando um processo de territorialização

intensamente desigual. Fato o qual expressa a magnitude da correlação entre o NSE e o IDEB.

Figura 9. IDH-Bairros para Curitiba-PR



Fonte: Dittrich (2010 p.204)

O uso do IDH em comparação com o IDEB permitiu demonstrar que ocorre diferenças entre as variáveis quando desmembradas, sendo que, para o indicador IDH-Educação e para o IDEB-2007, a correlação de Pearson (r) correspondeu a 0,454. Em segundo lugar, em termos de relacionamento, ficou o IDH-Longevidade, com 0,401, e, por fim, o IDH-Renda, que expressou uma correlação correspondente a 0,382 para com IDEB-2007, como pode ser confirmado observando-se a Tabela 1.

Dittrich (2010) percebeu que o IDH-Bairro não representa a melhor variável para ser utilizada correlatamente com o IDEB-2007, assim como, ao analisar o IDEB-2007 com os três subíndices que compõem o IDH, o IDH-Renda, também não é a melhor variável para essa correlação, visto que a variância expressa pela correlação entre essas duas variáveis foi de 14%, o que deixa o IDH-Renda a 2% do IDH-Longevidade e 6% quando comparada à variância do IDH-Educação.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, Dittrich (2010) confirmou que a correlação entre o IDEB-2007 e o IDH-Educação como sendo altamente significativa, apresentando um valor para a correlação de Pearson (r) correspondente a 0,454. E se for considerado que o valor da correlação de Pearson (r) ao quadrado, expressa como resultado, a variância entre as duas variáveis, ou seja, r^2 é a expressão de quanta variância, em termos percentuais, existe entre as duas variáveis, ou quanta variância elas compartilham, tem-se que r^2 = variância % entre variáveis.

Portanto as pesquisas sobre o tema da Geografia das Desigualdades no Brasil, também utilizaram o IDEB como um dispositivo informacional, o qual ganhou sentidos e significados atrelados a análise sócio territorial. De modo que os resultados e as problematizações realizadas apontam limitações políticas e técnicas para avanços na melhoria da educação e da escolarização, mas potencialidades técnicas para o IDEB, uma vez que a partir desse índice foi possível demonstrar as primazia das desigualdades sócio territoriais influenciando os desempenhos educacionais.

CAPÍTULO 7

IDEB NA FALA DA MULDIÃO

Esse capítulo pretende complementar as problematizações feitas sobre a relação entre educação e território a qual tem promovido a sustentação e a emergência de do discurso do ordenamento territorial (enunciados de ordem social e espacial), os quais passam a se apresentarem na fluidez do discurso virtual, articulados por enunciados e representações sobre as desigualdades das oportunidades educacionais.

Nesse sentido, este capítulo pretende demonstrar através da fluidez do discurso virtual, a territorialização da performatividade e do modelo de gestão educacional utilizado pelo Ministério da Educação da Republica Federativa do Brasil, considerando as práticas de gestão, acontecimentos os quais passaram a se realizar enquanto disposição e uso racional de tecnologias políticas agenciadas por meio das representações do IDEB e um conjunto de disposições normativas. De modo, que os gráficos, os escores, os valores atribuídos a cada escola, cidade e região, passaram ganhar significados os quais produziram um conjunto de representações constituintes da institucionalização do IDEB junto a população. Por isso, neste capítulo, através da observação e leitura das múltiplas vozes da multidão. A fluidez do que se falou sobre o IDEB foi analisado através dos discursos de comunidades no Orkut e entrevistas jornalísticas com especialistas expertos.

A escolha dos dados para a análise, partiram da reflexão diante do referencial e da problemática teórica: a questão da performatividade e a sociedade de controle. De modo utilizar conteúdos discursivos escritos e na forma de fluxos coletivo de diálogos, foi uma tentativa de abrir caminhos para futuros

aprofundamentos teórico metodológicos, principalmente no que se refere a apresentação dos resultados de análises qualitativas de vasto material textual, como é o caso de conteúdos de grupos e sociedades virtuais.

No percurso do processo de investigação, foi sendo deixando de lado uma serie de vozes, por não possibilitarem a visualização dos efeitos performativos da linguagem da gestão educacional sobre o discursos dos sujeitos dos projetos de gestão.

A fluidez do discurso observado parece promover uma certa territorialização da cultura da performatividade da linguagem que fala sobre a escola e sobre o cotidiano escolar. A leitura das falas, nos quadros de análise, permite se observar como que a partir do uso de discursos e usos de representações performativas que enfatizam os sentidos e significados dados ao IDEB em cada enunciado, como algo que deva servir de exemplo, modelo e referência para as práticas sociais, para os valores e para o reconhecimento da qualidade do trabalho dos professores e das equipes de gestão escolar e educacional.

Observando a fluidez do discurso agenciado pelo IDEB, é possível perceber que o que é colocado jogo, está para além das palavras escritas e ditas, se trata da potência de mobilizar vontades e de agenciar desejos para fins de controle dos outros em relação as práticas cotidiana, parece ser um devir das reformas e do acontecer do modelo de gestão institucionalizado. As virtualidades e a fluidez dos discursos falam sobre o IDEB e sobre os problemas de algumas experiências de uso e de institucionalização diferenciadas do IDEB.

Em alguns trechos de diálogos, por exemplo, o IDEB é articulado como um incitador de conflitos, de afirmações de esteriótipos e preconceitos, como artífice gerador de um campo de batalha discursivo, onde surgem estandartes e ideologias, mas apesar dos conflitos, a fluidez registrada, apresenta convergir para consensos ideológicos em relação a superação das desigualdades educacionais e a busca de uma melhor qualidade da educação brasileira. Todavia criando outros descensos, estes marcados pela denuncia e crítica dos efeitos contraditórios do IDEB no campo ético e no agenciamento da vontade de alcançar uma melhor ou maior qualidade da educação, denunciando que está se acirando a competitividade e enfraquecendo a classe enquanto unidade de luta por direitos e pelo profissionalismo docente, de tal maneira, que se deixa de levar em considerações os problemas cotidianos vividos

nas escolas para se discutir e se digladiar por resultados de indicadores, alcance de metas, mérito e bonificações salariais.

7.1 A Noção Foucaultiana de “Biopolítica

A presente análise do discurso da multitude em relação ao IDEB problematiza, portanto, a compreensão da racionalidade do biopoder e a ação biopolítica em si, como articulação particular e como constituintes do modelo de gestão, ou seja, como instância de tecnologias política utilizadas para exercício de poder sobre a força de trabalho e para a captura de sua potência.

A dimensão potencial da existência do IDEB torna-se proeminente neste capítulo, porque a sua apropriação acontece como produção de aparências (ilusão) da força de trabalho qual objetiva mobilizar, agenciar, avaliar, representar, capturar enquanto potência. Deixando de representar a potência da multitude, para evidenciar a potência do poder e do discurso de gestão e a sua vontade. Para Paolo Virno (2001 p.16) uma gramática da multitude envolveria perceber que:

É nesta dimensão que se compendiam todas as diversas faculdades ou potências de animal humano. Olhando-o bem, “força de trabalho” não designa uma faculdade específica, mas o conjunto das faculdades humanas enquanto elas são incorporadas à práxis produtiva. “Força de trabalho” não é um nome próprio, mas um nome comum.

Os enunciados dos discursos e falas dos Quatros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 em Anexos, trazem excertos os quais permitem olhares, leituras, interpretações e análises diversos, bem como possibilitam uma reflexão sobre a presente pesquisa e sua natureza, ao qualificar com atributos os discursos e os jogos de linguagem, que se encontram em contextos muito diferentes. Mas, fazendo parte de uma unidade de processo sócio territorial sobre a lógica do ordenamento territorial e do modelo de gestão e de performatividade promovido pelo MEC através da institucionalização do IDEB.

Na fluidez dos discursos que falam sobre o IDEB, salienta-se as posições diversas de enunciação, por vezes inclusive excludentes entre si. Todavia apesar a aparente ilogicidade. É possível reparar, por exemplo, em uma

antropogeografia do discurso, que deixa registrado muitas marcas territoriais, o lugar parece ser a ancora e o nó dos discursos, o lugar aparece como a ponte entre sujeito e predicado quando se fala sobre o IDEB.

As pessoas faltam do IDEB a partir de um lugar definido, de uma posição de classe e de sujeito. É possível observar principalmente nos enunciados de discussões há diversos jogos de linguagem cheios de performativos absolutos. O que a partir de uma Teoria da Performatividade e da abordagem de Paolo Virno (1998) evidencia a ação de uma linguagem performativa encarnada a partir do IDEB, a qual dispara violentamente sobre modelos de performance aos observadores de seu enunciado, logo tende a agenciar os discursos da função enunciativa a qual é inserida, afirmando como verdades os sentidos e valores da cultura da performatividade.

Nas discussões sobre o IDEB no Orkut os performativos absolutos podem ser observados na forma de ranqueamentos que surgem do nada, explodindo na fala, nas expressões da linguagem. Surgindo na interfase de comunicação junto a discursos sobre ranqueamentos, os quais, inclusive incitam a tagarelice e iniciam discussões.

El performativo absoluto es la auténtica forma lógica de todos los juegos lingüísticos en los que el texto del enunciado remite perentoriamente al acto de enunciar. Partiendo del «Yo hablo» se puede entonces reconocer con certeza la performatividad implícita de estos juegos lingüísticos, en sí invasivos y nunca relevantes (VIRNO, 2001 p. 68)

Todavia Virno (2001) analisando a linguagem contemporânea fala que os performativos absolutos ainda são raros na linguagem cotidiana, todavia nos jogos de linguagem de debates e discussões na internet encontrada e trazida para a análise nos quadros em anexo, eles são recursos frequentes. Portanto, é possível observar nos quadros de excertos que os discursos performativos absolutos são também cheios de operacionalidade, pois quando falam do IDEB criam pontes, nós de significados que suscitam outras vozes, outras tagarelices humanas, cheias de subjetividades que jogam com as objetividades e ilusões dos discursos performativos e dos discursos de outros que são colocados a falar.

7.2 Tonalidade Emotiva

A noção de "tonalidade emotiva" será aqui utilizada para a análise das subjetividades, logo, para auxiliar a perceber como as diferentes formas discursos fluem em um contexto emotivo da multidão pós-fordista caracteriza por Virno (2001 p. 53) pela coincidência imediata entre produção e ética, “estrutura” e “superestrutura”, revolução do processo de trabalho e sentimentos. Tal que a tecnologia e as tonalidades emotivas, se tornaram parte do desenvolvimento material e cultural.

“... modos de ser e de sentir tão estendidos que resultam comuns aos mais diversos contextos da experiência (trabalho, ócio, afetos, política, etc.). A situação emotiva, além de ubíqua, é sempre ambivalente. Ela pode manifestar-se, além disso, tanto como aquiescência ou como conflito, seja com a semelhança da resignação como com a da inquietude crítica. Dito de outro modo: a situação emotiva tem um núcleo neutro, sujeito a declinações diversas e, inclusive, opostas. Este núcleo neutro indica um modo de ser fundamental. Agora, é incontestável que a situação emotiva da multidão, hoje, se manifesta com “maus sentimentos”: oportunismo, cinismo, integração social, abjuração incansável, alegre resignação. Todavia, necessita-se remontar desde estes “maus sentimentos” até o núcleo neutro, isto é, ao modo de ser fundamental que, em princípio, poderia dar origem a desenvolvimentos muito diferentes aos que prevalecem hoje.” (VIRNO, 2001 p.54)

No caso das falas trazidas a presente investigação, é possível perceber o oportunismo enquanto dimensão subjetiva do uso do discurso que enuncia sentenças sobre o IDEB, colocando em movimento na fluidez dos diálogos argumentos repletos de manobras repentinas, de jogos retóricos, de choques, de fugas, de desvios, de discursos que cultuam a necessidade de inovações permanentes, além de discursos sobre uma instabilidade crônica da educação brasileira ou de um determinado município. Um exemplo disso acontece quando a partir do IDEB passa-se a discutir a qualidade na comunidade do município de São Lorenzo, MG em uma comunidade no Orkut. Onde o IDEB é utilizado para desqualificar a representação de qualidade da educação municipal.

Jodil

E O IDEB de São Lourenço...

Para variar as últimas escolas são as escolas municipais. O que acontece meu Deus... No PROERD tinha gente na cara dura falando que o mesmo não serve para aferir a educação dos alunos. Eu quero ver o que vão falar sobre o IDEB agora. Com certeza também não servirá para mostrar a porcaria que está a educação municipal. Eu estou engasgado com esse povo da educação que fica contando estória da carochinha pra cidade de São Lourenço e por picuinha foi mexer com profissional séria que é minha esposa da maneira que mexeu, sem falar na minha filha que não pode estudar dentro da área de zoneamento dela. E falo isso não é por direção de escola não, que fique bem claro. Falo porque é um absurdo os alunos da rede municipal de ensino pagarem por essa falta de carinho com os mesmos e por tanta incompetência. Prefeito, para melhorar a educação tem que mudar a cúpula da educação toda... São amadores e não tem condições de gerir a educação do nosso município. O PROERD veio e mostrou que tá feia a coisa. Agora vem o IDEB e confirma que a nuvem preta tomou conta da educação. Mudança já prefeito! Leila Direzenchi ou Maria Inês para Secretária de Educação e Selma Bajgman ou Regina para Coordenadora Pedagógica. Do jeito que está não dá mais! O IDEB é uma ferramenta útil para a sociedade, em particular para os pais de crianças que freqüentam a escola pública. Por meio dele, é possível comparar a avaliação da escola do seu filho com a das escolas do município, da região e de outras cidades.

09/07/10

<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=10957899&tid=5491743839823249162&kw=IDEB>

acessado em janeiro de 2011)

Podemos perceber como que o IDEB é apropriado para subjetivar uma qualidade e uma gestão educacional, sendo também utilizado para falar sobre a educação desejada e seus desejos políticos pessoais e de grupos. Virno (2001) fala que no modo pós-fordista de produção o oportunismo adquire um indubitável relevo técnico. É a relação cognitiva e de comportamento da multidão contemporânea ao fato de que a práxis já não está ordenada segundo diretrizes uniformes, mas sim que apresenta um alto grau de indeterminação.

Oportunismo e cinismo: “maus sentimentos”, sem dúvida. Todavia, é lícito fazer a hipótese que cada conflito ou protesto da multidão arraigará no próprio modo de ser que, por ora, manifesta-se com essa modalidade algo repugnante. O núcleo neutro da situação emotiva contemporânea, suscetível de manifestações opostas, consiste na familiaridade com o possível enquanto possível e em uma extrema aproximação às regras convencionais que estruturam os diversos contextos de ação. Aquela familiaridade e esta proximidade, das quais

derivam agora o oportunismo e o cinismo, constituem, de todo modo, um signo distintivo indelével da multidão (VIRNO, 2001 p.54).

Portanto ao utilizar, a noção de tonalidade emotiva, a noção de núcleo neutro da situação emotiva em relação ao IDEB, passa também a interessar. Pois evidencia formas pela qual o IDEB se torna arma de discurso, seja de ataque ou defesa, seja de valorização como de desvalorização do trabalho docente e da qualidade da educação. Nesse sentido, o IDEB se revela em seu núcleo neutro, uma potência de apropriação para a afirmar estatutos de verdades e argumentos segundo os interesses, os quais os resultados do IDEB permitam afirmar ou se defender.

7.3 Tagarelice e Curiosidade

Virno (2001 p.55) fala que a tagarelice tem um papel preeminente da comunicação social. E, mediante a independência de todo vínculo ou pressuposto, da plena autonomia dos falantes, a autonomia de objetivos pré-definidos, a autonomia de empregos circunscritos, a liberdade da obrigação de reproduzir fielmente a realidade, se movimentar em meio a processos enunciativos nos quais tagarelice e curiosidade se entrelaçam. Na tagarelice diminui teatralmente a correspondência denotativa entre palavras e coisas. O discurso não mais requer uma legitimação externa, buscada desde os eventos sobre os quais versa. Ele mesmo constitui agora um evento em si, consistente, que se justifica só pelo fato de ocorrer.

A tagarelice é performativa: nela, as palavras determinam fatos, eventos, estados das coisas (ref. Austin, 1962). Ou, querendo-se, na tagarelice se pode reconhecer o performativo básico: não “Eu aposto” ou “Eu juro” ou “Eu tomo esta mulher como esposa”, mas, em primeiro lugar, “Eu falo”. Na afirmação “Eu falo”, faço algo o dizendo, e, além disso, declaro aquilo que faço enquanto o faço (VIRNO, 2001 p.55)

Foi possível perceber no discurso da multitude sobre o IDEB, que o virtualismo do olhar móvel do curioso, o movimento dos discursos soltos através das postagem nas interfaces da internet, se limitam a receber e a retransmitir passivamente um espetáculo dado e criado, apesar de toda a potência para a

interação. Os sujeitos falantes registram uma linguagem e uma gramática política, decidem sobre o que ver, como falar e como mostrar. Todavia, a curiosidade distraída, assim como a tagarelice (não referencialista), são atributos dessa multidão que fala sobre o IDEB. Atributos carregados de ambivalências.

Nas seções a seguir será apresentada uma análise de falas e discursos que falam do IDEB e que falam a partir do IDEB. As análises têm como objetivo mostrar parte dos achados da pesquisa e observar as enunciações sobre o IDEB e os discursos das vozes uníssonas e diferenciadas do discurso da multidão.

Neste capítulo foi feito um recorte metodológico para fins de falar sobre problematizar o estatuto do IDEB de dispositivo informacional de controle, busquei trazer ao texto uma contextualização da função enunciativa da gestão educacional. Através de um universo discursivo no qual os enunciados da presente pesquisa se inscrevem e articula-se em seu discurso. Todavia, nesta e nas subseções seguintes, os dramas, os conflitos internos das desigualdades educacionais no Brasil e seus conflitos políticos, são enunciados a partir das vozes da multidão, a fim de demonstrar as estratégias de agenciamento desencadeadas pelo uso do IDEB.

O discurso a ser analisado foi colocado em circulação na forma de discurso jornalístico, de modo como discurso midiático de circulação pública. Percebe-se que diante da institucionalização do Compromisso Todos Pela Educação, que o IDEB foi um dispositivo que o qual a sociedade falou sobre. Em uma busca no sistema Google de pesquisa através com comando [allintitle: "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica" "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica"], para localizar a expressão exata Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no título dos documentos, foram encontrados 866 resultados. e para pesquisa equivalente sobre a expressão Compromisso Todos Pela Educação, foram encontrados aproximadamente '1.730' resultados. "Por sua vez, pesquisa análoga no Orkut, apresentou para o IDEB '902" resultados e para o Compromisso Todos Pela Educação '109' resultados.

Os diferentes espaços onde se tem o direito de falar foram estudados neste estudo de caso, todavia, o universo virtual da internet foi percebido como espaço no qual a fala é mais plural. Nesse sentido, se diferenciado das subjetividades reveladas nas conversas características da pesquisa de campo ou visitas para coleta de materiais para análise qualitativa. O que me levou a perceber

que na tagarelice se fala mais sobre o IDEB. E para ocorrer a tagarelice há a necessidade de que ocorra uma fluidez discursiva, a qual não foi então encontrada nos espaços formais da enunciação como a aplicação de questionário e a entrevista formal, principalmente quando se fala mais sobre o Compromisso Todos Pela Educação.

Todavia como pode ser percebido nos quadros com excertos de discursos trazidos para análise, tanto o IDEB como o discurso do Compromisso Todos Pela Educação, os sujeitos de enunciação de discursos performativos absolutos, postulam falar que operam o IDEB na dimensão da linguagem como dispositivo de agenciamento de potências instaurando modelos de ser e de devir.

7.4 Discursos dos Especialistas

A seguir serão analisados os discursos de especialistas que enunciam discursos sobre o IDEB, localizando-os em suas posições enunciativas, como componente de uma função enunciativa super estrutural e partes do agenciamento do discurso de governança global-local. Os discursos dos especialistas utilizados aqui, foram coletados junto a material vinculado no web site do Observatório da Educação em 19 de Novembro de 2008.

A enunciação do discurso da Ação Educativa (2008) referente ao excerto do Quadro 1 referente ao Anexo 1, é composta de enunciados na forma de texto jornalístico, o qual colocou em circulação os discursos de atores os quais atuam junto a esfera da gestão, da consultoria e do planejamento educacional.

O enunciado em seu discurso organiza e coloca a falar outros discursos, os quais foram escolhidos para terem direito de falar. Estes discursos foram posicionados enquanto pesquisadores em Educação e Economia, os quais expuseram suas visões sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em encontro realizado em São Paulo. De modo que o signo pesquisador é destacado e os signos qualificadores Educação e Economia são utilizados para dar autoridade e reconhecimento de sapiência a fala de sujeitos os quais são listados com suas devidas titulações.

O discurso do enunciador, fala em Índice de desenvolvimento da Educação Básica, mas nomina e qualifica o IDEB como indicador de qualidade,

Informa também, que talvez seja a principal "medida" instituída no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A seguir enuncia um performativo nominal com definições normativas e informações de governo com a conceituação do IDEB, a qual é um fragmento de texto do site oficial do IDEB mantido pelo INEP/MEC.

Notemos o que é dito. Fala-se em: "Ideb reúne dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação"; "A partir deles, são traçadas metas de qualidade"; "A proposta é que o Ideb seja utilizado como condutor de política pública"; "dialoga com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)"; "permite comparar a Educação escolar brasileira com a dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)".

Percebamos que os enunciados articulam significados os quais esvaziam os conteúdos da qualidade educacional, para em seguida, preenchê-los com as "importantes" valores da performatividade e do controle da qualidade: a competitividade, a comparabilidade através do uso do controle do fluxo e da determinação dos graus de proficiência em matemática e língua portuguesa, atrelados a comparabilidade internacional. Associando a esses significados a invocação da inovação, no sentido de poder fazer comparações com o PISA e com os países da OCDE. Falando também que o IDEB foi utilizado como mediação e "fio condutor" de políticas.

A seguir será feito uma análise dos discursos dos especialistas listado no Quadro 1 (ANEXO 1), os quais tiveram fragmentos de seus diálogos com o representante(s) da Ação Educativa publicados na forma de entrevista na internet.

Entre os nomes listados no excerto do Quadro 1, está Reynaldo Fernandes, pessoa que através da publicação Fernandes (2007) apresentou oficialmente através de um texto para discussão publicado pelo INEP/MEC as características técnicas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, logo, sendo um ser falante de referência importante do controle do contexto de enunciação, o qual é trazido para falar aqui sobre o IDEB.

Os enunciados do discurso de Reynaldo Fernandes nos excertos do Quadro 2 referente ao Anexo 2, são discursos suscitados em um jogo de perguntas e feitas por um representante da Ação Educativa. As perguntas posicionaram o IDEB enquanto uma representação e um artefato de síntese, de modo que Fernandes

(2008) expõe seu entendimento de que: "Todo índice, na verdade, é um resumo.". Posicionando-se em relação a racionalidade da invenção e concepção do IDEB fala no excerto do Quatro 2 que:

"Há a grande vantagem de simplificar e resumir as coisas. Quando quero cada vez mais detalhar, começo a voltar atrás do que procurei. Para levar em consideração cada escola, na verdade tenho que ter diversidade de índices. A questão é como ponderar isso. No caso do Ideb, o índice foi usado para ser meta nacional, então ele tem que ter característica única".

Esse enunciado mostra a racionalidade operativa do IDEB, enquanto um dispositivo técnico de representação sintética voltado para necessidades de governança da racionalidade do Estado, localizando-o em uma estratégia histórica e política de gestão e de produção de dispositivos informacionais para fins de auxílio a tomada de decisão política e econômica.

Logo, é possível localizar um discurso o qual é enunciado a partir de um processo de enunciação sobre a produção de conhecimento e de processamento de informações estatísticas para fins de governança. Caracterizando um discurso de gestão o qual fala sobre demandas de ferramentas de resumos e de sínteses. Se somado a um discurso técnico e ao mesmo tempo de gestão legítimo e em processo de institucionalização. De modo que se fala de um IDEB, o qual foi concebido para captar múltiplas dimensões do fenômeno escolar, mas de modo, pragmático: estabeleceu representabilidades as quais permite estabelecer metas nacionais e o mapeamento das condições diferenciadas de fluxo e aprendizagem de cada escola e rede nacional de ensino básico.

Os jogos discursivos do excerto do Quadro 3 referente ao ANEXO 3, demonstram a articulação de discursos sobre a institucionalização do IDEB, por meio de enunciados que falam do IDEB como um produto de uma decisão a qual teve por objetivo a simplificação e o gerar resumos de contextos para uma ampla escala territorial. Fato histórico que acabou gerando um dispositivo técnico de gestão constituindo pelo trabalho de operadores de uma tecnologia política, a qual colocou em movimento um de retorno aos estudos e as visibilidades das condições locais de cada escola e as dinâmicas das redes de ensino. Podendo então, a partir dessa inovação técnica e de gestão, promover novas formas de articulação social e de produção de conhecimento operacional para a execução e orientação dos

investimentos dos programas do PDE.

Todavia, ao mesmo tempo em que se incentivou o uso de uma diversidade de índices os quais possaram a ter outras funções relacionadas à produção de conhecimento e governança educacional. O fortalecimento dos discursos reguladores, continuam a cultuar as inovações, endossando a criação de novos dispositivos performativos, os quais valorizam as performatividades e a gestão gerencialista, avançando cada vez mais rápido rumos a uma cultura da avaliação, voltada para disseminar valores produtivistas.

No excerto do Quadro 3 (ANEXO 3) é pertinente neste estudo de caso, notar que o discurso da Ação Educativa se entrelaça com os discurso da professora pesquisadora Vera Masagão Ribeiro. Apesar de utilizarem predicados críticos sobre uma complexa racionalidade maquinica. E em relação as vulnerabilidades técnicas do IDEB, admitem que:

"Margem de erro é inevitável. Mas, o erro que vai ocorrer é muito baixo, em muito poucas escolas, por indisposição dos alunos ou excesso de ruído, por exemplo. Se quisermos eliminar totalmente isso, a solução é não fazer a política. É possível usar o Ideb para as escolas. Quando sai um erro, a escola sabe qual é o problema. E como vai sendo divulgado anualmente, sempre existe a chance de corrigir no ano seguinte. Aí, a realidade vai se impor. Se aconteceu algo atípico, no ano seguinte volta ao normal"

As articulação de termos como “a realidade vai se impor” e “volta ao normal” , invoca uma percepção do devir, através de um diagnostico de normalização. Pois Vera Masagão Ribeiro fala sobre uma lógica que concebeu o IDEB como um dispositivo o qual terá continuidade política administrativa, para que as fragilidades que se referem a erros e ruídos estatísticos sejam superados ano a ano, pois a partir de problemas técnicos nas avaliações ou nos indicadores de fluxos, os problemas serão identificados e as devidas correções poderão ser feitas.

Nesse sentido, esse discurso destaca e evidencia uma racionalidade de gestão educacional, a qual passa a lidar para fins de planejamento com possibilidades concretas de continuidade políticas de suas ações e de seu instrumental de gestão, ou seja, de suas tecnologias políticas. A tal modo que, as tecnologias políticas introduzidas no modelo de gestão, passarem a se deparar com as expectativas de lidar com os limites técnicos do IDEB que legitimem sua

continuidade e as contradições estruturais.

Os discursos dos especialistas falam do IDEB enquanto dispositivo de síntese. Afirmam características de dispositivo de síntese e de visibilidade, o qual é racionalmente útil para o monitoramento de políticas social, todavia, possibilita um processo de controle dialético, ou seja, possibilita o controle e o monitoramento tanto por parte dos gestores quanto da população em geral. Todavia a sintense e a antítese desse processo, tende a expressar as relações de forças e interesses hegemônicos já estabelecidos.

Vera M. Ribeiro no excerto do Quadro 3 (ANEXO 3) fala que o IDEB para fins pedagógicos é bem mais limitado, pois utiliza como base a Prova Brasil, tornando esse dispositivo como componente pedagógico de avaliação. A especialista destaca que “o principal limite para uso do indicador pelas equipes escolares”, esta no fato de que “não existe uma cultura de avaliar a escola como um coletivo”. Fala que os professores “avaliam cada aluno individualmente”. E, portanto, deixam de fazer balanços da situação de aprendizagem do conjunto, de modo que, a equipe escolar não tem tempo livre nem autonomia o suficiente para realizar seus próprios processos avaliativos processa os quais, poderiam ajudá-la, inclusive, perceber e conceber criticamente o IDEB.

É possível perceber os discursos dos especialistas articulam os sentidos e os significados sobre o IDEB para legitimarem outros discursos sobre a educação brasileira, dispondo interpretações que falam sobre a realidade da educação no Brasil. Falando sobre o IDEB como se ele fosse um dispositivo necessário para possibilitar um controle avaliativo.

Tais discursos propõem como caminho para superar as limitações do IDEB apontadas, disseminar também avaliações relativas a insumos (quanto se investe em educação, quais os recursos disponíveis) e processos (as práticas que ocorrem, as experiências que os alunos vivenciam) de auto avaliação, democratizando o processo de controle e de monitoramento, etc. Ao se falar em processos normativos inclusive para atividades culturais, se cria expectativas na forma de meta educacional para que todos os estudantes venham a assistir a uma peça de teatro ao longo do ensino fundamental, se tal fato melhor os desempenhos do IDEB, logo se passa a estabelecer modelos de controle normalização dos desempenhos, mediante a sujeição da população a cultura da performatividade

operada pela gestão sujeita a gerir para a qualidade da educação.

Sobre a avaliação da qualidade, o discurso dos especialistas, falam performativamente sobre a gestão educacional, colocando que “precisamos de outros instrumentos”, falam sobre a necessidade de dispositivos mais sensíveis às especificidades e às expectativas de cada escola ou rede. De maneira que seria preciso disseminar avaliações não só nacionais, mas regionais e por escola. Nesse sentido, afirmando um discurso tecnicista e a necessidade de melhores instrumentos de mensuração e de auto-avaliação.

João Batista Araújo e Oliveira presidente do Instituto Alfa e Beto fala respondendo indagações a partir de sua posição de empreendedor educacional e profissional especializado em aprendizagem, avaliação e sistemas de ensino. Diante dos enunciados das perguntas: Quais são os limites do índice e como superá-los? É possível contemplar as diversidades, nas escolas e entre as escolas? Oliveira (2008) responde:

A questão do Ideb é mais de apresentação e divulgação do que do índice propriamente dito. Acho que misturar os dois índices é desnecessário e ambíguo. Mas isso não é um problema grave na medida em que eles explicitam o que é resultado de prova e o que é resultado de fluxo. Pena que na propaganda oficial do governo ocorra a mistura e é dada a informação equivocada para a sociedade. Mas a comunicação é errada, não o índice. Temos índices suficientes no Brasil para saber o termômetro da educação. O que nós não temos, e não é obrigação do governo federal, é um problema das redes de ensino: um currículo e provas baseadas no currículo para saber como melhorá-lo. O Ideb não é feito para isso e não serve para isso. Então tem que se desenvolver outro tipo de teste estadual e depois calibrá-lo com o Ideb. Mas isso é função dos governos estaduais e municipais se quiserem fazê-lo (OLIVEIRA, 2008).

O discurso de Oliveira (2008) deslocou os sentidos e os significados sobre a operacionalidade do IDEB, esvaziando a importância das condições materiais e de trabalho, para valorizar o controle sobre o currículo, logo sobre o controle do tempo e do espaço da ordem e afirmando a hierarquia dos saberes e dos conhecimentos no processo de escolarização. De modo que em relação à função enunciativa a qual o IDEB está inserido, também um discurso centralizado do controle sobre o currículo, buscando se apropriar do sentidos do currículo para

significá-lo como instrumento de controle e regulação territorial das desigualdades educacionais, apontando este como centralidade de estratégias de promoção performativa.

O professor da Faculdade de Educação da USP Romualdo Portela, identificado como doutor em educação, sobre a pergunta: “Em relação ao Ideb, quais são os limites do índice e como superá-los? É possível contemplar as diversidades presentes nas escolas e entre as escolas?”. Responde:

O que queremos com o Ideb? Enquanto um indicador de resultado, acho razoável. O primeiro problema decorrente é se é uma medida de qualidade. Acho qualidade uma coisa mais complicada. O segundo problema é a modelação de políticas só por ele. É a mesma coisa que modelar só pelo resultado dos testes. O risco disso significar um afunilamento das práticas pedagógicas nas escolas é brutal. O risco de induzir uma educação para o teste é muito alto. O que seria empobrecer brutalmente o processo educativo (PORTELA, 2008).

Nos enunciados do discurso de Portela (2008) ocorre um discurso que problematiza a questão se o IDEB como recurso de resposta. Todavia coloca que o IDEB é uma medida de qualidade, questionando os estatutos de verdade dos argumentos em circulação. O discurso do professor Portela (2008) também problematiza a questão da "modelação de políticas" através do IDEB e suas consequências para a homogenização e aprofundamento em práticas pedagógicas enclausuradas. Todavia o mesmo discurso fala sobre a existência de uma necessidade de indicadores.

Agora, outra coisa de maneira mais geral é que temos necessidade de indicadores e isso tem que ser discutido, aprofundado e aperfeiçoado. É possível ter indicadores e construir de maneira bem resolvida. Há condições de contemplar diversidades, especificidades. Não acho que isso seja uma questão intransponível para a construção de bons indicadores. Na verdade, tem que ter muita clareza do que se quer e, a partir daí, há condições de construir indicadores bem razoáveis (PORTELA, 2008).

A fala de Portela (2008) traz enunciados sobre os riscos do IDEB. Questiona as implicações pedagógicas e o fato do IDEB ser um indicador de resultado em vez de indicar a qualidade, utilizando o argumento que o uso do IDEB

para modelamento da educação nacional, pode levar a um ensino voltado a somente os resultados mensuráveis pelo IDEB, comprometendo ainda mais a qualidade da educação brasileira e o desejo de uma educação nacional que garanta a autonomia dos cidadãos e cidadãs.

A professora da Faculdade de Educação da USP Sandra Zakia, também identificada como doutora em educação, analisa as discussões sobre a utilização do índice para o pagamento de bônus, colocando que:

Trata-se de uma nova lógica de gestão do trabalho escolar. O que está se trazendo para dentro do contexto educacional, e tendo como principal referência de iniciativas de avaliação, é o uso da avaliação como instrumento de gestão. E o elemento novo das políticas é a tal da associação do bônus com o desempenho obtido pela escola, num conjunto de fatores, dentre eles o desempenho dos alunos nas provas. Isso traz uma intensificação da idéia de responsabilização da escola pelos resultados dos sucessos ou fracassos, mesmo porque não há mecanismos semelhantes direcionados para as outras instâncias do sistema escolar.

Além disso, traz-se para dentro da escola o controle sobre o próprio trabalho. Inclusive, diminui a importância dos sistemas intermediários de supervisão, de controle, e esse controle passa a ser exercido dentro da escola. Então, os professores passam a se controlar, em termos de não faltar, para estarem presentes pela melhoria dos resultados. É uma nova lógica de organização do trabalho escolar trazida para dentro da escola por meio desses mecanismos de incentivos e bônus (ZAKIA, 2008) .

Ao falar sobre a relação entre IDEB e sua racionalidade, Zakia (2008) aponta alguns limites do índice e alguns caminhos para como superá-los, observando como é possível contemplar as diversidades presentes nas escolas e entre as escolas. De maneira que questiona por que o IDEB foi criado:

Índices podem ter uma utilidade para os administradores, os formuladores de políticas, para ter uma avaliação de sistemas, redes, tendências e movimentos. No entanto, o uso que tendencialmente a gente consegue observar é o Ideb como um instrumento de pressão sobre as escolas no sentido de melhorias do desempenho de seus alunos. A avaliação tem que ter um indutor de uso dos resultados. A gente tem ou desconsideração ou uso muito pequeno. O Ideb, foi um indutor para que esses resultados tivessem maior utilização (ZAKIA, 2008).

A professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória-ES, Caroline Falco Reis Fernandes e mestranda em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) no excerto do Quadro 4 (ANEXO 4), enuncia discursos mais próximos aos dos professores e falando sobre os fatos que acontecem nos contextos da práticas e do cotidiano da escola:

Os discursos articulados no Quadro 4 (ANEXO 4) falam da recepção do IDEB como uma forma de ranqueamento. E que as escolas não realizam um planejamento para pensar se a nota reflete uma questão de rendimento ou reprovação. Neste quando também ocorrem discursos que discorrem sobre as experiências de bonificação mediante alcance de metas e resultados. E da contradição em relação a vontade de se criar um sistema de cooperação e construção coletiva, pois o que se realizou foi uma institucionalização que a qual reforçou um sistema de competição.

7.5 Discursos de Uma Comunidade de Professores no Orkut

A seguir serão expostos falas e discursos enunciados por professoras e professores da rede municipal do Rio de Janeiro, a partir de diálogos realizados na Comunidade Professor, rede municipal – RJ, do Orkut. A comunidade é descrita como um espaço concebido para reunir professores:

Essa comunidade foi criada com o objetivo de reunir Professores que lecionam na Rede Municipal do Rio de Janeiro, sei que somos muitos...
 Trabalhamos duro para que nossos alunos adquiram uma boa formação e saibam exercer dignamente seu papel de cidadão.
 Se vc trabalha em uma escola municipal e deseja entrar nessa comunidade, seja bem-vinda(o) (<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1061607> acessado em 01/01/2011).

Os diálogos foram trazidos para análise por serem referentes a um momento critico da institucionalização do IDEB. De modo que entre as fontes pesquisadas, foram as quais melhores demonstram os jogos discursivos e a fluidez da performatividade e da gestão enquanto tecnologias políticas as quais modificam

valores, formas de uso do tempo e dos espaços.

Os diálogos entre os professores da rede municipal do Rio de Janeiro, registrados em uma comunidade do Orkut, permite uma leitura através das categorias tagarelice, da tonalidade emotiva, do cinismo, da curiosidade, dos estados emocionais e subjetivos suscitados diante da performatividade e do agenciado decorrente ao IDEB. Esta abordagem, permite uma leitura sobre as práticas discursivas e a institucionalização do IDEB mediante a performatividade e a gestão racionalmente operadas. A performatividade opera fazendo calar, mais do que falar sobre, mais do que explicar, deixa de sugerir e passa a demonstrar como se fazer melhor, como se alcança um melhor resultado. Mas, a performatividade apresenta-se na fluidez discursiva sendo operada pelos falantes a partir da apropriação e uso de sentidos e significados performativos parece. Exige-se que se faça melhor, há muitos desejos e vontades sobre uma educação de qualidades. E também muitas frustrações.

Os discursos analisados foram enunciados de tópicos do Orkut. Devido a cada tópico iniciar um debate, falas e diálogos tendem a ocorrer em função a um tema. Os tópicos relacionados ao IDEB dos excertos selecionados, mantém em uma mesma função enunciativa em uma série de discursos, consolidando uma multitude de vozes que falam. Identidades as quais muitas vezes parecem perder os nexos entre as coisas e as palavras, mas revelam as formas e as subjetividades que o IDEB provoca.

Os tópicos mais comuns encontrados na internet são sobre a divulgação de resultados de Estados e municípios, questões que suscitam debates, representações e discursos fundamentalistas, discursos regionalistas, discursos localistas, além da tagarelice, da curiosidade e do cinismo.

As discussões trazidas para o corpo de texto da dissertação através do Quadro 5 (ANEXO 5) e do Quadro 6 (ANEXO 6), falam sobre a política de incentivos atrelada aos resultados do IDEB instituída pelo município do Rio de Janeiro para o professorado da rede municipal, articulando resultados previamente concebidos, especialmente para o caso do município do Rio de Janeiro. Os diálogos tendem a se focarem sobre o que é necessário para alcançar o 14º salário e as bonificações possíveis e a crítica desse desejo, sendo que a professora que salienta seus bons resultados na Prova Brasil, afirma ter realizado muitos simulados. E seus

argumentos criam diferentes reações de oposição e apoio nos outros falantes

Os enunciados do Quadro 5 (ANEXO 5) estão com os discursos identificados e datados, sendo discurso público vinculado através da internet. Uma leitura do processo de agenciamento dos enunciados no excerto do Quadro 5, permite perceber que a partir do IDEB, através dos diálogos, dos jogos de linguagens, em seu nós de sentidos, em suas multiplicidades de modulações e articulações com elementos da cultura da performatividade e com o uso de performativos absolutos, se incita o falar, reduzindo os questionamentos, a fatos e evidências que não dizem muito pouco, além de marcar uma posição em um ranqueamento, mostrar comparações e incitar a competitividade .

Por exemplo, Ana Cristina posta o link para uma notícia com o título: "MEC DIVULGA NOTAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, logo em seguida enuncia: "Boa sorte para todos!!". A seguir, Juliana inicia a discussão com uma pergunta: "Será que vamos ganhar o tão sonhado décimo quarto?" Se referindo ao décimo quarto salário instituído pelo governo municipal do Rio de Janeiro, como recompensa para as escolas que atingissem as metas determinadas em lei do município.

No Quando 5 (ANEXO 5) o excerto é um registro de um debate desencadeado aparentemente pelo desejo de Juliana em querer falar e saber sobre o 14º salário, fruto da bonificação pelos resultado do IDEB da escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Os diálogos são suscitados mediante a exposição de um acontecimento o qual, inclusive, causou grande polêmica nos debates da comunidade de professores cariocas. Por meio de Decreto Municipal, a prefeitura criou uma política de gestão educacional com um plano de metas próprio e estipulou como recompensa um 14º salário para os professores das escolas que cumprissem as disposições do plano de metas vinculado a resultado do IDEB.

Logo, nos contextos das práticas, a ação normatizadora e normalizadora do plano instituído pro decreto municipal, neste caso, desencadeou uma série de conflitos e críticas expressos nos enunciados, os quais foram trazidos em quadros anexos dessa pesquisa, para registro acadêmico da fluidez dos discursos (práticas discursivas). O caso da experiência do município do Rio de Janeiro, foi um exemplo propício para a observação do agenciamento e a subjetivação decorrente da institucionalização do IDEB enquanto dispositivo de

regulação, gestão e controle educacional, quando utilizado em regime de gerenciamento super normativo.

Tal intensificação de camadas de controle e regulação sobre postas, ocorreu em meio as contradições do IDEB nos contextos das práticas, principalmente por que, passou a ser institucionalizado no município do Rio de Janeiro, por meio a recontextualização das estratégias gerencialistas de gestão e controle educacional, ocorreu neste caso, um acontecimento hierárquico duplo: O primeiro se refere a ação hierarquia do Ministério da Educação enquanto agente normatizador e do INEP enquanto agentes de controle, avaliação e monitoramento, por sua vez agente regulador; E o segundo, se refere a apropriação feita pela gestão municipal do Rio de Janeiro, que através da Secretaria Municipal em consenso com o poder executivo municipal, que criaram um plano de metas próprio utilizando o IDEB para institucionalizar políticas gerencialistas pautadas por estratégias de recompensas por resultados, através de decreto lei, instituindo um modelo de regulação por recompensa, estabelecendo premio por produtividade, anteriormente ter realizado dialogo com as escolas e com a categoria docente e gestora escolar. Logo, sem levar em conta as críticas técnicas, metodológicas, éticas tanto da Sociedade Civil, quanto os alertas do próprio Ministério da Educação, o qual através do PDE que recomendou que não utilizassem o IDEB como política de gestão de incentivo por resultados. .

No excerto do Quadro 5 (ANEXO 5) podemos observar a captura dos desejos e as vontades com relação a institucionalização dos resultados e sobre a forma pela qual o desempenho dos professores passou a ser avaliado. Diante da fluidez dos discursos, os sentidos e os significados da qualidade da educação, parece ter sido um pouco mais esvaziando, dando maior espaço para um debate ético em relação ao mérito, o qual sobre põe o debate sobre a qualidade e sobre o processo (trajetórias de trabalho, ensino e aprendizagem, autonomia e consciência crítica).

O processo sobre o qual se fala, é o como alcançar os resultados e quais são as recompensas, problematizando essas questões com formas de legitimar um debate critico sobre o mérito, todavia, esvaziador dos conteúdos de transformação qualitativa das práticas e práxis, deixando de se questionar o que as consequências do “ser melhor”, do tornar-se melhor”, do aperfeiçoar-se, do

qualificar-se, do mérito instituído, das consequências ético político de se legitimar normas que estabelecem ganhadores e perdedores. Nesse sentido, diante da forma de apropriação do IDEB, no excerto a seguir, é possível observar uma das formas da operacionalidade performativa da institucionalização de um dispositivo informacional e controle o qual parece que mais faz calar do que faz falar e permitir a visualização e a mobilização social em prol da qualidade da educação. Uma vez que a legitimidade do IDEB diante do professorado parece ainda ter que ser revisita e aberta para debate. A tagarelice demonstra que para o alcance de metas as professoras utilizam simulados, objetivando sua prática pedagógica e o produto de seu trabalho ao ganho de um valor determinado em dinheiro. Mesmo sem acreditarem que tais dispositivos ou práticas estejam contribuindo com uma melhor educação.

Simone

Mas...

Tenho comigo a pergunta que não quer calar:

Alguém sabe quando virá o PAGAMENTO do 14º salário que foi prometido?

05/07/10

Ale

Sobre como e quando será pago o 14º salário

Sobre como e quando será pago o 14º salário

Está tudo descrito no DECRETO 30.860 DE 01/07/2009 publicado no DO de 02/07/2009

<http://doweb.rio.rj.gov.br/>

05/07/10

♥♥♥Rê♥♥♥

me ajudem a decifrar...

Art. 9.o A concessão do Prêmio dar-se-á no segundo semestre do ano subsequente ao alcance das metas.

05/07/10

Paula

Ou seja, a partir de julho desse ano!

05/07/10

♥♥♥Rê♥♥♥

Vamos esperar pra ver!!!

Ôba!!!

05/07/10

RENATA

Não acredito que esses números traduzam a realidade...Já que mtas escolas de olho no décimo quarto fizeram a prova pelo aluno ou deram resposta para o mesmo... e sei q vai ter mta gente falando eu não fiz isso,a

minha escola não fez isso, a educação virou uma grande hipocrisia!!!!!!!!!!!!

Andréa

A minha escola cresceu. A meta p/ 2009 era 5.0 e fomos para 5.9. Eu era professora de uma das turmas de 5º ano e como a outra colega, também trabalhei com vários simulados. Agora vamos esperar vir o dimdim.

05/07/10

Andréa

Renata. Não sei a realidade das outras escolas, mas na minha, não tivemos acesso as provas. Até hoje não sei o que caiu realmente, as únicas informações que tive, foi o que foi falado pelos alunos após a prova. Também acho que só esse tipo de prova serve para provar nada, mas na minha escola nós conseguimos atingir a meta.

05/07/10

Fonte: Comunidade Professores, rede municipal - Rj (2010) [disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1061607&tid=5490185952076163889&kw=ideb+simulados&na=3&nst=51&nid=1061607-5490185952076163889-5491222314797797097>]

Já no excerto do Quadro 6 (ANEXO 6) o tema do tópico foi a premiação pelo IDEB, o a fluidez do diálogo teve 370 manifestações, de forma que analisou com falas e perguntas sobre como e quando iriam pagar o 14 salário, indo para debates abertos entre discursos em favor da meritocracia e críticas ao modelo de gestão, falando sobre as estratégias de enfraquecimento da classe docente em tonalidades emotivas que demonstram a resistência docente, mas também sua sujeição ao acontecimento hierárquico e seu estranhamento enquanto um acontecimento complementar, do processo de institucionalização de projeto de apropriação do IDEB para fins de projeto de gestão do município do Rio de Janeiro.

♥MaRi♥MeI_♥

Premio pelo Ideb

Saiu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Esta na conta!!!

06/09/10

☺PRISCILLA☺

O MEU NÃO ESTÁ!!!!

06/09/10

☺PRISCILLA☺

MARI

MINHA ESCOLA FOI PREMIADA, FAÇO DUPLA LÁ E NÃO TIVE NENHUMA LICENÇA DEPOIS DO DIA 01 JULHO DE 2009. ACABEI DE LIGAR P O SANTANDER E NADA.

06/09/10

Fonte: Comunidade Professores, rede municipal - Rj (2010) [disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1061607&tid=5490185952076163889&kw=ideb&na=3&nst=51&nid=1061607-5490185952076163889->]

O que pode ser percebido nos enunciados dos discursos dos professores é que quando IDEB é articulado a bonificação salarial, as subjetividades do professorado parecem ter sido capturadas de forma a criar expectativas sobre o desempenho de si e dos colegas de trabalho. Instituinto formas de comparabilidade enquanto prática cotidiana. A questão do mérito parece se tornar inclusive uma questão polarizadora. De maneira, que quando os professores conseguem ou não conseguem atingir as metas estabelecidas, manifestam-se em tonalidades emotivas. Utilizando expressões que evidenciam seus estados emocionais, usam frases cheias de pontuações, interjeições, reticências, com uma gramática extra cotidiana a qual é utilizada para expressas textualmente, sentimentos, duvidas, angustias, decepções, felicidade, entusiasmo, críticas, etc.

Ana

Infelizmente eu recebi. E agora vai me dar um problemão para devolver!

06/09/10

Área

Só digo uma coisa, como nossa classe é b... ao invés de nos unirmos e colocarmos o absurdo dessa premiação desonesta, ficamos somente vendo se o nosso caiu...mas é assim que o governo consegue o que quer...a velha política romana do pão e circo...

06/09/10

Área

Acredito que esse poema que estava em outro tópico cai muito bem aqui...

"Primeiro levaram os negros

Mas não me importei com isso

Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários

Mas não me importei com isso

Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis

Mas não me importei com isso

Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados

Também não me importei

Agora estão me levando

Mas já é tarde

Como eu não me importei com ninguém

Ninguém se importa comigo."

(B.B.)

06/09/10

Erika christine

Realmente este poema esta completamente de acordo com a nossa classe!!!!

06/09/10

♥MaRi♥Mel_♥

\o/

Adorei receber meu prêmio!!!!

Farei por merecer outros se houver.

Prêmio é prêmio e não salário.

Insatisfação com seu salário? existem outras areas que pagam mais... é so mudar.

Elizabeth

Merecimento?

Acho meio estranha essa palavra, se fosse por merecimento, muitos receberiam.

Um ano que a gripe suína derrubou vários colegas. Conheço vários que se ausentaram por pegar doenças dos alunos, como sarna, catapora, etc.

Sou a favor do prêmio...mas é preciso uma avaliação, e não apenas se restringir ao número de faltas do professor.

06/09/10

Maria Lucia

Penso que este prêmio deveria ser maior

Trinta moedas de prata

Seria mais apropriado.

Fonte: Comunidade Professores, rede municipal - Rj (2010) [disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1061607&tid=5490185952076163889&kw=ideb&na=3&nst=51&nid=1061607-5490185952076163889-5491222314797797097>]

Por exemplo, no Quadro 5, Maria Lucia sobre seu desempenho e resultado do IDEB fala: "O meu já era". O professor Jota fala: "O meu também, pela mesma razão e pela total falta de infra estrutura física para desenvolver um ensino mínimo de qualidade". O uso do pronome possessivo em primeira pessoa também caracteriza a gramática da multitudine a uma tonalidade emotiva que marca a posição dos sujeitos em relação a suas práticas, desejos e envolvimento. No Quadro 6, a fluidez dos discursos indicam as subjetividades as quais colocam o sujeito do discurso também como possuidor individualizado de um resultado abstrato e de uma avaliação a qual se tornam também um avaliador, ou seja, tona-o ser e sujeito avaliador, pois passam a criar valores e subjetividades para apresentações numéricas.

Em meio aos diálogos dos jogos de linguagens do Quadro 5 (ANEXO 5), Juliana, por exemplo, a mesma pessoa que iniciou o tópico, com a pergunta "Pois é.... será q vamos ganhar o tão sonhado décimo quarto???". Fala JULIANA:

"O IDEB da *minha escola* subiu consideravelmente!!! Era 5,2 e foi para 6,8!!! Estou muito feliz pq eu fui a professora das 2 turmas de 5 ano da escola, ano passado!!! Fiz muito *simulados* com eles até fazerem a Prova Brasil! E

o resultado está aí: Somos a oitava escola da lista de desempenho do IDEB!!!"

Em uma gramática marcada com muitas interjeições, vários pontos de exclamação, verbos no possessivo em primeira pessoa do singular. Juliana fala também, que fez muitos simulados junto a duas turmas de 5º ano as quais lecionou no ano anterior, acompanhado os estuantes até o momento da Prova Brasil. Concluído em tonalidade emotiva e performativa: "E o resultado está aí: Somos a oitava escola da lista de desempenho do IDEB !!!".

As pessoas na comunidade de professores utilizada para exemplo de análise, falam sobre uma polarização entre as escolas classificadas pela Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro como primeiro e segundo segmento, em relação ao desempenho nos escores do IDEB. Os professores falam que as escolas do primeiro seguimento, aumentaram ainda mais suas pontuações e as do segundo seguimento despencaram. Fato que deixa a questão da legitimidade, da recepção e do engajamento político do professorado como uma questão em aberta. Bem como se a polarização é relativa à estratificação e segmentação territorial das escolas. Aparentemente, em conflito e em estranhamento com as decisões da gestão educacional e das estratégias de gerenciamento dos resultados das avaliações externas.

No excerto do Quadro 6 (ANEXO 6) o professorado ao escrever seus comentários e opiniões em relação ao problema de discussão (bonificação por resultado do IDEB) fala, enunciando discursos em formas liquidas, fluídas, cheios de signos significantes, de inter discursos e de hipertextualidades, as quais articulam subjetividades como gostos, suas preferências, seus desejos, suas vontades, expressando o que ama e o que odeiam, o que os desagradam, o que temem, etc. Mas a fluidez também, conecta seus discursos em contrapontos dos sentidos da vontade de remuneração, submetida a pressão por resultados, evidenciando os conflitos, os choques de gestão, as competições, e o poder e controle em exercício que evidencia-se no cotidiano como um problema ético e político.

A tagarelice, a curiosidade e também a emotividade dos discursos dos Quadros 5 e 6, permitem demonstrar que o IDEB quando em fluidez cotidiana, ganha significado e evidencias da operacionalidade performativa dos projetos de

estratégias de gestão educacional. Logo, a leitura da fluidez discursiva revela a ação operativa do IDEB enquanto dispositivo informacional de controle, instituído como tecnologia política estratégica do modelo de gestão do MINC. Logo, a fluidez das ações evidenciam também os efeitos biopolítico do Compromisso Todos Pela Educação e do PDE, ou seja, demarcam as tendências das horizontalidades e das verticalidades criadas nos espaços da escolarização ao se tornarem partes do cotidiano e ao se direcionarem a captura da potência do trabalho docente e da gestão educacional.

O discurso da multitude em relação ao IDEB questiona-o, problematiza-o portanto, a compreensão da racionalidade do biopoder e a ação biopolítica em si, como articulação particular de formas de conformação utilizadas pelo modelo de gestão, na tentativa de agenciar a força de trabalho docente e insuficiente para entender a operacionalidade enquanto ferramenta de gestão e a apropriação do IDEB junto a população. Todavia, no caso da estratégia utilizada pelo município do Rio de Janeiro, os discursos falam que tal estratégia teve como resultado uma política de benefício injusta e a qual promoveram a divisão e o enfraquecimento do professorado enquanto classe social, logo prejudicando a qualidade e as melhorias da educação local.

Percebe-se a partir das análises dos discursos enunciados que no Quadro 6, por exemplo, que o discurso da multidão, ou seja, a multitude em forma de discurso sobre o IDEB manifesta-se na soma dos outros discursos, na soma das vozes as quais a partir delas são colocadas em movimento representações e opiniões de afirmam consensos, subjetividades e legitimidades. Logo, acontece o inverso de um processo homogenizante, ou seja, em vez de horizontalidades o IDEB quando apropriado dessa forma produz verticalidades. De modo que a biopolítica parece nesse caso, ser também um efeito, um reflexo, uma articulação, um nó entre fato primário histórico e filosófico dos acontecimentos hierárquico, complementar e homólogo mediante a institucionalização do IDEB por acontecimento hierárquico. Se a sucessão dos acontecimentos simultaneamente, consistem-se pela compra e venda da potência enquanto potência. O que está em voga seria a fluidez dos discursos é a potencia do trabalho do professorado enquanto objeto de estratégias de apropriação, controle e capitalização.

A dimensão potencial da existência do IDEB em relação a captura da

potencia do trabalho do professorado e da população enquanto categoria mobilizada, torna-se proeminente, porque tão só como a aparência da força de trabalho que objetiva mobilizar, e mobiliza em parte, o agenciamento operado pelo IDEB, captura os sujeitos enquanto potência, enquanto potência da multidão que se sujeita a seu devir estabelecido mediante um plano de metas normativo, o qual vai se imbricando a racionalidade do planejamento estratégico dos gestores e dos planejadores educacionais das escolas e das redes, por dispor as objetividades (escore) dos resultados a serem alcançados.

7.6 Discursos Circulantes em Textos Jornalísticos e Comentários

Borges (2010) em texto jornalístico publicado na internet sob o título “Ideb cria Cultura de Avaliação, Opinam Especialistas: Apesar de limitações, notas para ensino levam gestores e educadores a repensar práticas pedagógicas e buscar alternativas”. A autora fala que:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) está criando uma cultura de avaliação no País. A opinião da pedagoga Mônica Samia é compartilhada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que já realizou duas pesquisas sobre os impactos causados pela divulgação das notas que medem o ensino nos municípios brasileiros, desde 2007. Apesar de reconhecer limitações nas estatísticas para avaliar todos os fatores que influenciam a qualidade de ensino nas escolas, Mônica acredita que o Ideb contribui para que professores, coordenadores, diretores e secretários repensem o próprio trabalho. “Ele possui falhas, mas retrata alguma coisa. O Ideb impulsionou as redes a quererem melhorar”, diz. Calculado a partir das notas dos estudantes em provas de português e matemática, aplicadas na 4ª e na 8ª séries, e das taxas de aprovação dos alunos, o Ideb estabelece metas de crescimento para cada escola, rede, município e Estado. As duas variáveis foram escolhidas para medir o conhecimento dos estudantes e o quanto elas estão avançando nos estudos.

A educadora Maria de Salete Silva, coordenadora do programa de educação do Unicef no Brasil, acredita que os brasileiros precisam mudar o modo como encaram a avaliação. “Dar nota é sempre vinculado à punição, mas o grande objetivo da avaliação deve ser a melhoria. O Ideb é apenas um indicador, mas provocou mudanças em diferentes áreas nos municípios que

cresceram as médias”, analisa (BORGES, 2010 disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ideb+cria+cultura+de+avaliacao+opinam+especialistas/n1237760727232.html>).

Na apresentação enunciativa de Borges (2010) o discurso de uma pedagoga afirmado com a invocação da consonância com a opinião da UNICEF, é utilizado para falar com autoridade técnica e legítima sobre o IDEB. Todavia a formação discursiva utilizada suscitou os comentários a seguir:

carlos de morais | 26/08/2010 20:05

Será que descobriram a América ou inventaram a roda? A avaliação era prática rotineira no antigo ensino primário, desde o Império! As Delegacias Regionais de Ensino, pelo menos uma vez por ano, organizava, através de seu inspetores, provas para avaliar o ensino em suas regiões. Desta forma, cada Delegacia de Ensino estava a par do trabalho das escolas, providenciando reordenação dos fracassos e amparo aos sucessos. A partir da década de 70, isto foi abandonado, e, em seu lugar, cada nova administração "inventava a roda" ou descobria a "res-pública" a fim de transformar a educação e o ensino nessa balburdia que, outra vez, cria os "inventores e descobridores"!!!!

Estas anotações fazem parte dos seis livros que escrevi sobre educação e ensino (MORAIS, 2010 *in* www.ultimosegundo.ig.com).

A articulação dos discursos na função enunciativa movimentava significados e signos cheios de estatutos de verdades, cheios de angustias e um eterno retorno enquanto desejo primário, em quanta vontade capturada, sujeita de discursos que dispõem linhas de controle, imaginado como linha e rugosidades nos espaços e dobras temporais de um controle repressivo, normativo - regulador, invocado como solução e modelo de gestão pragmática. E, seguindo, os comentários postaram sobre o texto de Borges (2008) fala-se em satisfação com a criação de uma cultura da avaliação no Brasil:

Francisco | 26/08/2010 09:39

Que bom que estamos criando uma cultura vinculada à avaliação, que nem em todos os países de primeiro mundo. Um sistema assim só assusta os vagabundos e incompetentes. Que possamos identificar as falhas e favorecer assim o melhoramento.

No enunciado que assume a forma do discurso de Francisco, o desejo por identificar falhas, de "favorecer o melhoramento" parece estar sujeito a uma articulação enunciativa, a qual no discurso marca um movimento de articulação de significados, de modo que se articulam valores positivos associados a adoção de uma cultura vinculada a avaliação, associando performativamente os significados de cultura vinculada à avaliação a partir da desqualificação da nossa própria cultura e da depreciação dos que e opõem ou criticam: "Um sistema assim só assusta os vagabundos e incompetentes".

Assim, temos nos comentários, discursos sobre o IDEB, postados a partir de um texto na internet. Um exemplo, mostrando como o IDEB agênciia os enunciados dos discursos, ancorando limites e fronteiras de interpretação e de uso, controlando um contexto, pois captura desejos de falar e de se posicionar enquanto falas super repressoras, críticas super repressoras as quais criando um movimento de auto agenciamento o qual está para além do dispositivo, demonstra-se como produto da ideologia, ou seja, da distorção das representações articuladas em argumento utilizado para falar sobre.

No enunciado de Francisco a enunciação tem como restrição de sua função enunciativa, o texto de Borges (2010). Logo, os temas que o texto enuncia criam as restrições e aos outros enunciadores, como também se torna estrutura de agenciamento.

CAPÍTULO 8

PERFORMATIVIDADE E (DES)QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO DISCURSO DA MULTITUDE

Este capítulo tem por objetivo, aprofundar a análise sobre a (des)qualificação da educação brasileira ocorrida no discurso da multidão a partir da institucionalização e agenciamento do IDEB. Por motivos da sustentação das presentes problematizações e para a elucidação neste capítulo serão feitas observações sobre a construção do sentido e do significado do IDEB em relação a qualidade da educação nacional.

Portando se presente avançar aqui nas problematizações e nas observações da fluidez discursivas das vozes que falam sobre o IDEB, observando sua gramática, temporalidade e espacialidade. Nas subseções seguintes, mediante a fluidez do discurso da multidão, o postulado sobre o performativo absoluto⁸ de Paolo Virto e os postulados sobre a gramática da multidão serão utilizados como ferramentas auxiliares na compreensão da gramática da potência mobilizada pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Os predicados⁹ atribuíveis ao sujeito gramatical “multidão” são: a) o princípio de individuação, isto é, a antiga questão filosófica que trata sobre

8 "recorre las diversas ocasiones en las que el fondo pasa a primer plano, acomo dándose al papel de hecho tras los hechos. Si se desea: las ocasiones en las que la naturaleza humana conoce una completa revelación. Salvado de toda coquetería teológica, el término significa solamente: plena visibilidad empírica de aquello que se creía erróneamente inaccesible a la percepción directa. Los títulos de los capítulos designan las categoría que permiten pensar mejor esta «revelación» totalmente materialista: performativo absoluto, repetición de la antropogénesis, sensismo de segundo grado, reificación, historia natural" (VIRNO, 2001 p.37).

9 um termo da oração que afirme ou negue algo a respeito do sujeito.

que coisa faz singular a uma singularidade, individual a um indivíduo; b) a noção foucaultiana de “biopolítica”; c) a tonalidade emotiva ou *Stimmungen*, que qualifica hoje a forma de vida dos “muitos”: oportunismo e cinismo (atenção: por tonalidade emotiva não entendo um traço psicológico passageiro, mas uma relação característica com seu próprio estar no mundo); d) e por fim, dois fenômenos que, também analisados por Agostinho e Pascal, ascenderam à dignidade de termos filosóficos em *Ser e Tempo* de Heidegger: a tagarelice [Gerede] e a curiosidade (VIRNO, 2001 .p44).

Logo, para fins de verificação de como a performatividade e a gestão estão sendo horizontalizadas e verticalizadas nos espaços escolares brasileiros, tentou-se perceber os acontecimentos enquanto práticas discursivas em fluidez através do discurso circulante em ambientes virtuais.

8.1 Enunciados sobre os Resultados do IDEB

Os enunciados dos discursos do Quadro 7 e Quadro 8 (ANEXO 7 e Anexo 8), são da comunidade do município de São Lorenzo, MG e Mairinque, SP. As discussões trazidas para problematizações se tratam de debates sobre o tema da decadência da educação nos municípios utilizando como objeto de mediação e de comparação histórica e geográfica dos resultados do IDEB.

Os enunciados dos discursos do Quadro 7 e Quadro 8 (ANEXO 7 e ANEXO 8), são excertos que registram os diálogos da comunidade do município de São Lorenzo, MG e Mairinque, SP sobre a questão do IDEB. As discussões trazidas para a análise se tratam de debates sobre o tema da decadência da educação de São Lorenzo e os resultados do IDEB e de outros projetos de avaliação como o PROALFA, desenvolvido pelo Governo do Estado de Minas Gerais.

Os diálogos foram mantidos em seu fluxo como se encontram na internet, com a intenção de trazer para o corpo da análise um exemplo de fluxo da função enunciativa, de onde através dos argumentos enunciados e da vontade de mudança, ocorrem um jogo entre discursos conservadores e discursos reformistas. Bem como se manteve jogos de linguagens em que ocorre o uso de performativos absolutos que saltam no texto, com signos do ranqueamento. São enunciados fechados, mas que direcionam, agenciam, capturando as vontades de falar sobre.

Entre as comunidades de sites de relacionamento social pesquisadas, os diálogos trazidos ao corpo da pesquisa, são exemplos das maiores fluidez encontradas. Portanto, foram mantidos em seu fluxo contínuo no quadro em anexo, foram registrados nesta pesquisa como se encontram na internet, com a intenção de trazer exemplos do fluxo da função enunciativa e permitir outros tipos de análise de dados discursivos, de modo a permitir a continuidade da problematização dos argumentos enunciados e da vontade de mudança expressa pelos falantes.

Os jogos entre discursos conservadores e discursos reformistas, se apresentam como jogos de linguagens em que ocorre o uso de performativos absolutos que saltam no texto, na forma de escores expressos como signos do ranqueamento do IDEB. Os ranqueamentos se manifestam como enunciados fechados, mas que direcionam subjetividades, agenciam desejos, frustrações, medos, capturam vontades de falar sobre, ao mesmo tempo que trancam e redirecionam a fluidez dos discursos e do subjetivar.

No Quadro 7 (ANEXO 7) é possível perceber que há discursos reformistas, os quais se colocam como discursos de oposição às práticas da administração e gestão municipal. Para se criticar a qualidade da educação e o trabalho da gestão educacional, são utilizados discursos do controle de governo para validar a retórica política da desqualificação da educação de São Lorenzo, salientando uma tagarelice cheia de cinismos, curiosidades e tonalidades emotivas. Em meio a uma exigência de melhores desempenhos e discursos que criticam a qualidade da educação, as vozes da multidão parecem fugir, tomar posicionamentos desviantes, quando a racionalidade do discurso de uma professora fala sobre a ilusão criada por uma interpretação equivocada do que os resultados do IDEB representam.

No debate do excerto do Quadro 7, surgem vozes como a da professora Lydiana, que fala sobre como o índice é composto de forma desigual e relativiza os resultados e as representações dos resultados do IDEB para as escolas da rede municipal e para a da rede estadual, explicando os motivos das diferenças nas mensurações. Todavia, parece prevalecer um discurso fundamentalista assentado no signo da responsabilização articulado o discurso da culpabilização às marcas e relutâncias dos ranqueamentos.

A enunciação dos discursos do Quadro 8, foram iniciados pelo falante

CORINTHIANISMO, falante que tem como signo de sua identidade virtual de enunciador um jogo de formação de palavra que no contexto brasileiro, representa um torcedor muito fanático. Logo, a falas desse falante, são lançam na enunciação performativos absolutos como os ranqueamentos e as perguntas e verificações lógicas, dos predicados dos enunciados falados. O mesmo enunciador que inicia o discurso da enunciação, iniciação os diálogos a seguir com a pergunta: "É culpa dos alunos, é culpa dos professores?".

Na seqüência enunciativa, Nicola utiliza um discurso com tonalidade emotiva expresso por "Como!!!com estas notas?". Então Marco Aurélio inicia seu discurso: "Ideb, para entender melhor... e para melhorar!!!" No jogo de linguagem observado no excerto do Quadro 8, permite observar a operacionalidade da biopolítica nos jogos de linguagem desencadeados por performativos absolutos:

"O Ideb é uma avaliação externa que avalia a escola, através de prova+índice de repetência+índice de evasão...

A informação contida no noticiário não está completa, pois acredito que faltam as notas anteriores, assim como também as metas projetadas para as próximas avaliações.

Atingir por volta de 5,5 é uma marca excelente... acima de 6 então... uma maravilha. São na realidade verdadeiras ilhas de excelência.. O fato é que são poucas as escolas que conseguem atingir tal nota hoje... São anos de trabalho e muito suor...

As escolas ficam no geral entre 4,2 e 4,6. Que digamos é satisfatório para os padrões brasileiros.

Ficar abaixo dos 3,8 é realmente preocupante!!!

Mas então vem a pergunta: quem são os culpados???

Na realidade, pesquisas mostram que a presença dos pais na vida escolar da criança faz a diferença!!!

Eu vou um pouco mais além. Se Mairinque está com um índice não satisfatório, acredito que toda a sociedade mairinquense deve mobilizar-se para ajudar a Educação do nosso município melhorar!!!! E não ficar apontando culpados!!!

Acredito que neste trecho seja possível de se verificar a performatividade do IDEB, pela presença de tonalidades emotivas utilizando expressões de idéias associadas como "ser excelência" significando também um estado "maravilhoso". Podemos perceber que é esta a lógica operativa e maquinica que atua na função de enunciação, o enunciado é performado através suas articulações de idéias performativas. A performatividade enquanto culta é expressa em uma gramática política, ao associar valores e exemplos comparativos entre modelos de "excelência" e os desempenhos considerados "preocupantes". Os

discursos enunciados em função do comando contido, enquanto ausência que se faz presença para convencer que existe um problema: os baixos desempenhos. E que existem culpados: as famílias e principalmente os pais. Mas, a solução propostas pelos argumentos e enunciadas performativos, parece inventar uma educação de baixa qualidade, invocando a mobilização para ajudar o município a melhorar o desempenho do IDEB, reiterando uma retórica de culpabilização dos outros, principalmente da família, como estratégia de mobilização através da culpa e da responsabilização..

O IDEB a partir dos quadros dos anexos 7 e 8 foi observado e analisado, a partir dos jogos de linguagem onde o IDEB aparece como um dispositivo de operacionalização biopolítica, o qual opera na produção de saber e conhecimento, por servir fundamentalmente a linguagem cotidiana para qualificar e subjetivar a qualidade da educação, subordinadamente a objetivação e a sublimação subjetiva gerada pela institucionalização do IDEB a partir de acontecimentos horizontais.

No Quadro 7 (ANEXO 7) é possível perceber que há duas linhas discursos bem definidas, as que expressam desejos de mudanças de reformas na educação escolar e os que expressam apenas a depreciação da qualidade das escolas e também das gestões da educação. De modo que na fluidez dos discursos se colocam como enunciados de discursos reformistas articulando falas críticas sobre as práticas da administração e da gestão municipal.

Os discursos são enunciados em um movimento que fluem dos planos e das estratégias políticas de governo, para dentro do discurso da multidão. E, frequentemente aparecendo conectados a performativos absolutos produzidos por dispositivos de controle informacionais (neste caso o IDEE e o PROALFA), os quais suscitam, chamam, abrem passagem para outros discursos performativos ordenativos, discursos de desqualificação da educação, de desqualificação das gestões públicas. E discursos de culpabilização da família e dos professores.

A partir de debates sobre os resultados do IDEB o discurso da multidão, em sua tagarelice, é possíveis perceber que a multidão está produzindo sentidos, expressando vontades e construindo sentidos de verdades em devir. Sob uma dimensão da operacionalidade normalizadora da biopolítica, expressa pela vontade de captura do devir a qual caracteriza o IDEB. Tal lógica, esta modulando

a linguagem e fazendo desta, uma linguagem encarnada no pensamento, ao encarnar um conjunto de práticas (simulados por exemplos) que promovem a desqualificação da educação, deixando de se valorizar os processos e a possibilidades abertas do aprender, para valorizar a objetividade restritiva da simulação e do simulacro como dispositivo de avaliação e regulação de desempenhos (performatividades).

No excerto do Quadro 8 (ANEXO 8) logo no início do desencadeamento dos enunciados e falas, Marco Aurélio fala sugerindo como solução para o problema dos baixos IDEBs de Mairinque, SP que "toda a sociedade mairinquense deveria mobilizar-se para ajudar a Educação do nosso município melhorar!!! E não ficar apontando culpados!!!". Para tanto, sua fala parte do performativo absoluto do ranqueamento, para criticar a culpabilização, todavia, utiliza um performativo ordenativo, através do discurso da mobilização nacional, o qual é um dos discursos performativos do Compromisso Todos Pela Educação, estabelecido pelo Decreto 6.094 e pelo Plano de desenvolvimento Educacional - PDE.

É possível perceber na análise do excerto dos quadros 7 e 8 que são muitas vozes e múltiplos discursos, os quais vão se articulando entre si por mecanismos nodais, atravessados pelos sentidos do performativo absoluto, este marcado pelo escalonamento do signo do ranqueamento. Gostaria aqui de chamar a atenção que nos jogos de linguagens presentes nos excertos dos Quadros 6, 7 e 8, pois a fluidez discursiva tende a esvaziar os significados da qualidade da educação, através das tagarelices que falam sobre um péssima educação. A fluidez da tagarelice desqualifica a educação, invoca argumentos sobre representações que falam que outrora teve-se redes consideradas de qualidades, articulando discursos que culpabilizam os gestores, os prefeitos, os professores, os pais, os estudantes. Há muitos culpados segundo a tagarelice dos discursos da multidão.

Mas, os discursos dessa multidão são discursos cheios de desejos por mudanças, cheios de desejos e de vontades por reformas, cheios de ansiedades por melhorias, angustias marcadas por discursos republicanos e reformistas. Em fim, a multidão fala sobre uma melhor educação como se educação fosse sinônimo de escolarização.

Todavia as falas que somente criticam as práticas administrativas e de

gestão educacional, são também as falas que atacam diretamente as figura representativas dos modelos de gestão, reduzindo as práticas e as responsabilidades compartilhadas tanto dos gestores, como as dos coletivos de gestão e do professorado, a figura representativa atacada e rechaçada, geralmente a figura do gestor público ocupando cargo político eleito como no caso das gestões de cada escola, como no caso dos gestores que assumem funções através de cargos de confiança junto aos Executivos municipais e estaduais.

Para se criticar a qualidade da educação e o trabalho da gestão educacional, são utilizados discursos com enunciados que invocam maior controle de e sobre o governo, de modo a afirmar uma retórica sobre a desqualificação da educação de São Lorenzo - MG, a partir de uma tagarelice cheia de cinismos, curiosidades e tonalidades emotivas que articulam os resultados do IDEB para falar sobre a qualidade da educação no município.

Em meio a falas que exigem e desejam melhores escores, desempenhos e discursos que criticam a qualidade da educação, as vozes da multidão parecem fugir por linhas de posicionamentos desviantes dos problemas apontados. Por exemplo, mesmo quando a racionalidade dos predicados são colocadas em questionamento, como quando uma professora fala sobre a ilusão criada por uma interpretação equivocada do que os resultados do IDEB representam. Ou quando as professoras falam que sabem que o IDEB não prova a qualidade ou mérito de alguém ou de alguma escola, mas contraditoriamente tem-se uma meta estabelecida, a qual se tem diferentes pressões para ser alcançada.

No debate do excerto do Quando 7 (ANEXO 7), surgem vozes como a da professora Lydiana, que fala sobre como o índice é composto de forma desigual e relativiza os resultados e as representações dos resultados do IDEB para as escolas da rede municipal e para a da rede estadual, explicando os motivos das diferenças nas mensurações. Todavia, parece prevalecer um discurso das outras vozes que enunciam discursos fundamentalista assentados no signo da responsabilização, articulado o discurso da culpabilização com as marcas dos relutados dos ranqueamentos.

A enunciação dos discursos do Quadro 8 (ANEXO 8), foram iniciados pelo falante CORINTHIANISMO, falante que tem como signo de sua identidade virtual de enunciador um jogo de formação de palavra que no contexto brasileiro,

representa um torcedor muito *fanático*. Logo, a falas desse falante, são lançam na enunciação através de performativos absolutos como os ranqueamentos, sucedidos de perguntas retóricas e de verificações lógicas, através dos uso dos resultado de mais escores do IDEB comparando diferentes cidades do interior de São Paulo. E para o falantes CORINTHIANISMO, por exemplo, depois de uma serie de comparações entre os escores ainda indaga se "É culpa dos alunos, é culpa dos professores?". Deixando então a função enunciativa aberta a diálogos e manifestações.

Na sequência da indagação, Nicola utiliza um discurso com tonalidade emotiva expresso por "Como!!!com estas notas?". Então Marco Aurélio inicia seu discurso: "Ideb, para entender melhor... e para melhorar!!!" No jogo de linguagem observado no excerto do Quadro 8 (ANEXO 8), permite observar os jogos de linguagem desencadeados por performativos absolutos:

"O Ideb é uma avaliação externa que avalia a escola, através de prova+índice de repetencia+índice de evasão...

A informação contida no noticiário não está completa, pois acredito que faltam as notas anteriores, assim como também as metas projetadas para as próximas avaliações.

Atingir por volta de 5,5 é uma marca excelente... acima de 6 então... uma maravilha. São na realidade verdadeiras ilhas de excelência.. O fato é que são poucas as escolas que conseguem atingir tal nota hoje... São anos de trabalho e muito suor...

As escolas ficam no geral entre 4,2 e 4,6. Que digamos é satisfatório para os padrões brasileiros.

Ficar abaixo dos 3,8 é realmente preocupante!!!

Mas então vem a pergunta: quem são os culpados???

Na realidade, pesquisas mostram que a presença dos pais na vida escolar da criança faz a diferença!!!

Eu vou um pouco mais além. Se Mairinque está com um índice não satisfatório, acredito que toda a sociedade mairinquense deve mobilizar-se para ajudar a Educação do nosso município melhorar!!! E não ficar apontando culpados!!!

Neste trecho é possível de perceber a ação da performatividade enquanto cultura em processo de institucionalização. A presença de tonalidades emotivas, como as ideias associadas ao culto a excelência e a efetividade máxima, são marca políticas de uma linguagem a qual se tornou linguagem do cotidiano. Como por exemplo a expressão "ser excelência", significando também um estado expresso pelo adjetivo "maravilhoso", demonstra a relação subjetiva, expressando a linhas do agenciamento e da fusão entre vontade de ser, os desejos por um

determinado devir.

Todavia a construção do consenso observada nos quadros 7 e 8, parece ser construída e atravessadas por jogos de linguagem que utilizam-se da culpabilização. Na tagarelice e na tonalidade emotiva da fluidez criam-se as determinações dos sentidos para a existência de culpados pelos problemas dos baixos índices de avaliação. Logo, tende-se a culpabilizar as famílias e principalmente os pais. Apontando-os como agentes problemas e foco de necessidade de intervenção e lugar da solução, nesse sentido também se propõe a mobilização e de responsabilização social, afirmando então uma forma de reprodução do discurso da mobilização análogo ao discurso articulado pelo PDE.

Em meio aos discursos articulados, os sentidos e os significados determinados tendem a desqualificar a educação por meio de comparabilidades geográficas e temporais. Não fala-se sobre diferenças. Fala-se sobre melhores e piores escolas, piores e melhores resultados.

Nesse sentido, cristaliza-se discursos conservadores unidimensionais, que deixam de trazer para a interfase da discussão de quando se fala sobre o IDEB, a importância da vida cotidiana. Pois a operacionalidade discursiva do IDEB faz mais, calar do que faz falar, limita o perceber, o ver do que possibilitar o acontecer de outras formas de aprender e de ensinar. As diferenças geográficas e territoriais ao longo da história passam a ser cada vez mais marca de melhores e piores áreas, perdendo suas diferenças. Nesse sentido, o IDEB contribui para a homogeneização das representações sobre as diferenças. E contribui para processos de normalização sócio territorial, normalizando através do ordenamento territorial performativo. Pois a partir da institucionalização de um plano de metas para o ensino fundamental brasileiro, se instituiu um conjunto de ferramentas da produção de políticas públicas as quais tem a capacidade de atender os desejos e as vontades as quais o Estado e a Sociedade esperam deles, todavia são contraditórios em si mesmo por serem tecnologias de controle concebidas por classes sociais hegemônicas, com destaque para a atuação de agentes e atores da elite nacional os quais operam no campo educacional.

Deixar de falar sobre o que esta mudando e porquê de tais transformações, é deixar de perguntar como cada um percebe, entende, sente, pensa suas vivências. E tal, parece ser a marca ética do efeito do IDEB na fluidez

do discurso público, pois quando este se coloca a falar sobre gestão da educação e também sobre a qualidade da educação, parece que estamos sempre afirmando uma cultura da avaliação e uma sociedade de controle em devir.

Nesse sentido, a fluidez do discurso público sobre o IDEB demonstra indícios que o que está ocorrendo junto às práticas em relação a este índice acontece mediante sua territorialização e mediante um acontecer no qual ocorre uma apropriação enquanto instrumento de argumentação retórica sobre a qualidade da educação. De modo a empobrecer a percepção pública em relação às diferenças, nesse sentido, provendo uma homogenização de uma percepção distorcida, a qual utiliza números que representam fenômenos e acontecimentos diferentes sobre os quais querem falar. Por exemplo muitas vezes a multidão fala de fenômenos como fluxo e proficiência como se tais fossem qualidade educacional. Logo, o discurso público se apropria do IDEB mediante uma confusão polissêmica. Portanto, as evidências discursivas mostram que a ação de mobilização social do IDEB, acontece nos contextos das práticas, de forma contrária e contraditória.

Pois, o IDEB como pode perceber no excerto do Quando 7 (ANEXO 7), é apropriado com significado de indicador educacional de qualidade, logo como sendo uma representação da qualidade da educação. Nesse acontecer, o IDEB passa a ser arma de ilusionistas, utilizado para melhorar aparições estatísticas de uma melhor qualidade na educação fundamental. Na fluidez do discurso público, ele passa a ser usado como escudo e arma, manipulando-se discursivamente os resultados do desempenho do IDEB para falar sobre a qualidade da educação.

Todavia o IDEB de forma alguma é um indicador de qualidade, nem foi assim descrito pelo INEP. Foi apresentada a sociedade e a imprensa como um índice sintético que mede o fluxo e a proficiência em língua portuguesa e matemática. A noção de IDEB associado a qualidade da educação, foi comunicada pela mídia brasileira em geral, mediante a atuação de diversas agências de notícias e de informação as quais fizeram circular no país textos com fragmentos de discursos de especialistas com autoridade simbólica para falar verdades sobre a educação.

No excerto do Quadro 8 (ANEXO) é apresentado um exemplo da fluidez do discurso público registrado na comunidade Oficial do Orkut do município de Mairinque – SP. Nesse exemplo, os diálogos são iniciados a partir de

performativos absolutos, os quais direcionam o início e o desenvolvimento da fluidez discursiva. Pode-se observar, nos termos utilizados para a identificação dos usuários do sistema Orkut, nas interjeições e nas formas de argumentação, há presença de marcas de uma tonalidade emotiva, marcadamente performativa, invocando símbolos de uma cultura da performatividade.

O IDEB é aqui observado, a partir dos jogos de linguagem dos Quadros 8 (ANEXO 8) como um dispositivo de operacionalização biopolítica, o qual opera na produção de saber e conhecimento através da subjetividade do discurso público, por operar fundamentalmente na linguagem comum e nos espaços do cotidiano. É possível perceber que há um imbricamento entre os efeitos de um tagarelice da multidão, manifesta em desejo sobre o trabalho e potência do trabalho dos outros. Pois os atores não falam enquanto seres transformadores da realidade, mas como agentes suscitadores de desejos de competição, de concorrência e de culpabilização dos outros. É possível observar esses discursos circulando através de enunciados cheios de tonalidades emotivas.

É possível perceber um agenciamento, o qual opera por meio de jogos de linguagem, jogos de trocas de informação, em fluxo devido a vontade de saber e desejo de falar sobre. Nesse processo ocorrem jogos de argumentação e jogos de persuasão, jogos por direito de falar. Mas sobre o que se fala? Se fala sobre a educação de diferentes lugares, comparando-as e depreciando os lugares que tiveram os piores resultados.

A fluidez do discurso público leva a acreditar a partir do IDEB mediante a falha na comunicação do Ministério da Educação os qual permitiu uma polissemia em torno do IDEB, a (des)qualificação da educação brasileira. Pois a polissemia em conjunto com uma cultura competitiva e performativa em ascensão demonstra um contexto discursivo onde os sentidos da qualidade da educação, aparecem conectados a performativos absolutos, produzidos por dispositivos de controle, os quais suscitam, chamam, e abrem passagem para outros discursos performativos do tipo ordenativos. Seguidos de discursos de desqualificação da educação, de desqualificação das gestões públicas, em meio a discursos de culpabilização da família e dos professores.

A partir de debates sobre os resultados do IDEB como os do exemplos dos municípios de Mairinque, SP, São Lorenzo, MG e Rio de Janeiro, RJ,

os discursos da multidão, em sua tagarelice, produzem sentidos determinados e determinativos, expressando vontades e sentidos de verdades de uma representação de realidade compartilhada. Sob uma dimensão da operacionalidade normalizadora da biopolítica, essa razão prática, pode ser expressa e observada quanto o IDEB, quando olhamos sua modulação na linguagem e quando nesta parece assumir uma forma encarnada de representação sobre do pensamento abstrato sobre a qualidade da educação.

Em suma, o IDEB representa somente a taxa de fluxo e as proficiência em português e matemática. Todavia, ganham capacidade para influenciar três dimensões básica da potência da força de trabalho da educação nacional (professorado e gestores): 1. Determinação do devir através de um plano de metas e resultados; 2. Objetivação do ser através da produção de subjetivação e da ação dos diferentes modos de subjetivação; Agenciamento dos corpos e mentes pela objetivação e subjetivação mediante um pacto, um plano e um projeto/programa comum instituído horizontalmente.

Todavia são muitas vozes e múltiplos discursos, vão se articulando entre si por mecanismos nodais, atravessados pelos sentidos do performativo absoluto, dos valores da performatividade associados ao modelo de gestão gerencialista, marcando pelo escalonamento do signo do ranqueamento os símbolos da tentativa de subjetivação e de sublimação performativa dos sujeitos.

CAPÍTULO 9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação estudou a gestão da educação e o controle das performatividades no Brasil, através do estudo do caso do IDEB. A investigação utilizou dois diferentes recursos metodológicos para abordar o caso da institucionalização deste índice educacional. A metodologia principal utilizada, foi o Estudo de Caso Simples, a secundária foi a Análise crítica do Discurso, através da problematização da fluidez do discurso público da multitude sobre o IDEB. O que incluiu investigar os enunciados e discursos das pesquisas sobre as desigualdades educacionais, os discursos dos especialistas, os discursos de professores e os discursos de pessoas as quais se colocaram a falar no acontecer da institucionalização do IDEB, falando publicamente sobre ele.

Ao longo da investigação foram sendo trilhadas muitas rotas e a curiosidade levou-me a buscar formas alternativas de olhar um acontecimento pela viés da história e da geografia, todavia os terrenos de análise foram as topologias dos discursos e enunciados que falam sobre o IDEB. E na observação de tal topologia, os fenômenos educacionais imbricam-se particularmente a um tipo de fenômeno de controle político-econômico recente, o qual se remete ao uso de indicadores sociais como dispositivos informacionais de controle e gestão de políticas públicas e de governança.

A busca pela lógica de entender melhor a racionalidade da governança do acontecimento de gestão, das formas de gestão espetacular, dos modos de subjetivação da produção de sentidos e significados sobre a qualidade da educação, foram as vontades que guiaram a presente pesquisa. Por tanto, o ponto de partida, foi o mesmo que o ponto de retorno, mas em outro espaço-tempo, em que a questão da reprodução das desigualdades sociais e educacionais no espaço, no tempo e no

território são percebida de forma diferente. Pois ao investigar as relações entre o IDEB e as marcas da territorialização deste dispositivo de gestão na topologia discursiva da multitude, foi possível trazer a tela dos resultados da pesquisa e as observações feitas em seu acontecer na fluidez discursiva da multidão, trazendo na forma de discurso e enunciados, as horizontalidades (contiguidades) e verticalidades (pontos distantes uns dos outros) que fixam o agenciamento no espaço e no território do discurso e das práticas, subjetivando os desempenhos e as performances das pessoas envolvidas com a escolarização da educação básica.

Logo, diante da cultura da performatividade enquanto paradigma cultural em territorialização de ampla escala, e como paradigma cultural produtivo e hegemônico dos modelos de gestão educacional e de governança em processo de mundialização. O presente estudo do caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, instituído pelo Decreto Presidencial 6.094 de 2007, possibilitou investigar o processo de institucionalização desse dispositivo, percebendo que as relações entre educação e território, são presentes na forma de racionalidade de gestão e de planejamento. Ora, são formas de concepção e percepção para a produção presente e futura de políticas intersetoriais e inter programas de governo, se tornando faróis que orienta as decisões de gestores de políticas e artefatos de terror que atormentam e territorializam modelos de ser no cotidiano dos gestores das escolas e no dia a dia do professorado.

A exemplo da articulação entre gestão e performatividade através do IDEB, o controle realizado a partir de planos de metas criados para fins de avaliação de resultados. Se lançou a compartilhar responsabilidades por atender a resultados os quais cabem a interesses distantes do chão da escola. E, planos de controle, os quais podem ser automaticamente executados pela relação normativa instituída entre IDEB, passaram a também exercer objetivação sobre as avaliações e metas dos programas e projetos do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, indo além, passando a influência a captação de recursos para projetos e ações financiadas pelo FUNDEB.

Entre os achados da pesquisa, é possível falar que as análises dos enunciados e dos discursos sobre a gestão e o controle da educação, revelam a presença articulada nos textos técnicos de governo, textos de políticas e nos textos de pesquisas sobre as desigualdades educacionais. De modo que a relação de

presença e de ausência do discurso do ordenamento territorial e dos discursos das geografias das oportunidades evidencia, a tendência a uma intersetorialidade e a hegemonização continua do uso legítimo de dispositivos de controle informacional para fins de regulação, gestão e performance social. Portanto, ambos os discursos se encontram em movimento na fluidez dos discursos (práticas) sobre o IDEB. De maneira que foi possível perceber que o advento do IDEB em quando dispositivo técnico de gestão, expressa uma estratégia de institucionalização, a qual é demarcada por uma nova fase da racionalidade do planejamento educacional brasileiro para a educação básica, pois antes as políticas públicas educacionais não tinham nenhum dispositivo rígido de regulação interna, nem tinha um plano de metas e resultados oficial e institucional. De fato, o IDEB marca uma nova racionalidade de controle sobre as políticas educacionais da educação básica, todavia o controle e a potência instituídas, são agora tecnologias políticas em devir.

A partir do momento em que o IDEB foi concebido e operado como uma agulha e os planos de metas criados a partir dele como linha de costura para criação de uma rede de controle operacional através de estratégias de ordenamento territorial e performance dos desempenhos, as formas de avaliação de programas e políticas públicas passaram a ter um novo referencial de controle e avaliação de resultados e eficiência, o que repercutiu com a tendência de se vincular o IDEB aos Fundos de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB).

O IDEB foi o principal advento técnico criado após a estruturação de um sistema nacional de informações estatísticas concebidas e institucionalizadas pela gestão do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, gestão a qual antecedeu a do Partido dos Trabalhadores - PT. Mas, as costuras criadas entre o Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Demonstra que a racionalidade estratégica da gestão do Partido dos Trabalhadores – PT foi costurada pela influência direta das elites nacionais, representadas pelo Movimento Todos Pela Educação e por seu presidente na época, representante do grupo Gerdau (atuante na área da indústria do aço) em conjunto com outras instituições de destaque do terceiro setor que atuam na área educacional. Principalmente no campo da avaliação.

O Plano de Metas o qual instituiu a bandeira Todos Pela Educação, foi instituído por meio de pactos e acordos com as agendas e agências hegemônicas,

entre eles a UNESCO a bandeira Educação Para Todos, e a elite nacional. De modo, que se fez uso da estrutura informacional instalada pelo governo anterior, passando então, a projetar uma nova racionalidade de planejamento educacional, a qual possui uma racionalidade de controle territorial e inter setorial intensificada, cujo argumento central das ações é a superação das desigualdades educacionais do País.

Todavia, a institucionalização desse dispositivo informacional de controle, encontrou como contradição no contexto da prática a subjetivação das representações sobre a qualidade da educação já territorializadas. Nesse sentido, o IDEB se institucionalizou no contexto das práticas, como uma paralogia, ou seja, como uma contradição técnica de alguns de seus objetivos, com destaque para o objetivo de promover a mobilização nacional e o de ser uma ferramenta de apoio a promoção da qualidade da educação.

Com o advento e a institucionalização do IDEB, temos um acontecer do cotidiano escolar o qual passou a se destacar no Brasil duas tecnologias políticas de governança: a performatividade e a gestão. Sendo que a performatividade atua articulando as horizontalidades e verticalidades, de forma a agenciar e territorializar por meio da sublimação os ritos, os símbolos e os cultos ao desempenho, performando o ser a um ser produtivo máximo, convergindo o devir e a alma a modelos de excelência para a apropriação do produto do trabalho e da mais valia do outro.

Foi possível a partir do estudo do caso da institucionalização do IDEB, perceber que a racionalidade do planejamento educacional brasileiro, esta adotando como escala da ação política, o entendimento da multiterritorialidade, logo da multi escala dos acontecimento e dos fenômenos, dando maior relevância ao território como meio estratégico para administração e comando de gestão, controle e monitoramento dos inúmeros programas e ações do Ministério da Educação.

Todavia, como contradição fundamental da institucionalização do IDEB, foi observado no discurso da multidão que em vez de promover uma mobilização nacional em prol da educação. O IDEB promove junto às representações da população, a desqualificação da educação nacional e a culpabilização do outro. Nesse sentido as estratégias de comunicação do IDEB foram contraditórias aos interesses de gestão e da qualidade da educação brasileira, logo precisa ser

“aperfeiçoadas”. Nesse sentido, o que tem que melhor o desempenho é o IDEB em vez das pessoas e escolas as quais pretende diagnosticar diferenças, para facilitar homogenizações. Portanto, na análise do discurso da multidão e da multidude, não foi identificado, êxito em promover uma mobilização nacional. Pelo contrario, o IDEB se manifesta junto à população e ao professorado, como dispositivo de desqualificação da educação. Logicamente, o IDEB de forma alguma possibilitará um mobilização nacional em prol da educação, a menos que seja modificada radicalmente sua estrutura ideológica, abrindo o acontecimento hierárquico regulador e coercivo, para um devir solidário e participativo, logo, menos totalitarista na forma de gerar marcas sobre os outros.

Ao estudar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB se tornou um dispositivo informacional de controle, foi possível perceber que ele é enunciado enquanto discurso público. Logo, pode-se verificar seu estatuto de dispositivos informacional de controle, atuando junto na objetivação da produção de políticas, de planos de gestão escolares e de estratégias de gestões municipais. A apropriação do IDEB enquanto artefato de poder, aconteceu mediante sua potencialidade de permitir a manipulação e o agenciamento de subjetividades para o alcance de determinadas metas, objetivadas como compromisso e táticas de responsabilização do coletivo pelos interesses e planos de metas dos grupos políticos representativos que atuam nas gestões.

Ao longo da investigação foi possível estudar as relações entre modelo de gestão e a racionalidade do uso de tecnologias políticas, através da observação dos elances entre educação e território. A partir do estabelecimento de planos de metas instituído em relação ao índice, um número simbólico o qual passou a ser compartilhado em seus sentidos e significados em escala nacional. Uma nova forma de controle subjetivo foi institucionalizado, mediante o controle da utopia da educação brasileira passar a ser direcionada pelo controle sobre o devir do sistema e do território sitemanizado. De forma platônica, tal estratégia utiliza de uma economia de trocas simbólicas para exercer uma racionalidade republicana de governança a distância, caracterizada por promover agenciamentos de forças e de vontades a partir de uma devir imaginário projetado como utopia pelo Estado e pela sociedade, agora a parti de planilhas de controle informacional, painéis de indicadores e plano de metas. No caso do IDEB, ele tem sido contraditoriamente

recebido como espetáculo de governo, uma ilusão de inovação, diante do aprofundamento de problemas cotidianos os quais se realizam em sala de aula.

Nesse sentido, junto à tecnocracia nacional, foi identificado um discurso de ordenamento social emergente, o qual inclusive se articula discursos do ordenamento territorial com discursos da cultura da avaliação, incorporando uma racionalidade performativa na linguagem e no modelo de gerenciamento e gestão educacional hegemônico. Mas, também se observou que estão emergindo outros discursos como os discursos sobre as geografias das oportunidades, os quais também se encontram articulados mediante a racionalidade estratégica do PDE e de um movimento de retorno a pesquisas sobre as desigualdades das oportunidades em relação a educação e o espaço geográfico. Nesse sentido, também há um retorno ao espaço, evidenciando uma busca de se (re)discutir e (re)descobrir as desigualdades sociais, territoriais, culturais e educacionais no Brasil.

No processo de agenciamento e territorialização do IDEB, nas funções enunciativas analisadas, também foi possível perceber que o discurso do ordenamento territorial, assume outras formas discursivas no fluxo do discurso da multitude, assumindo as formas dos discursos localistas, discursos regionalistas e discursos que reconhecem as desigualdades educacionais como sendo diretamente relacionadas a fatores espaciais em relação às diferenças entre os lugares, inclusive invocando discursos sobre determinismos geográficos e discursos xenofóbicos, como em relação a enunciados sobre os baixos desempenhos das escolas do estado do Pará.

Portanto, as competitividades entre regionalismos xenofóbicos foram alimentadas, de modo que preconceitos e estereótipos foram fortalecidos. As contradições ético políticas de um culto a performatividade vinculado a gestão gerencialista, deixa de levar em conta outras formas de uso deste tipo de tecnologias de informação e controle social, bem como coloca em outros planos, a dimensão dos efeitos éticos políticos no social, priorizando o alcance dos resultados e o cumprimento do plano de metas.

Nesse sentido as contribuições de Paolo Virno, foram importantes, principalmente para abordar a questão da fluidez do discurso público o qual expressa um fluxo de energia social viva e em movimento. E que pode ser analisado através do uso da gramática dos performativos da linguagem e da reflexão das

formas encarnadas da linguagem (fala em ato para Austin, performance para J. Butler e para as Artes da Performance), enquanto prática discursiva e prática social. Logo, o estudo da fluidez discursiva, buscando identificar os mecanismos do acontecer do IDEB na linguagem e nos argumentos. Por isso perceber as marcas das tonalidades emotivas, as resinificações dos sentidos do IDEB, as evidenciadas trazidas pela tagarelice e pelo cinismo, contribuíram para entender um pouco melhor a gramática da multidão e da multidão. Permitindo pensar um pouco mais sobre a prática e o devir da gestão educacional.

Nessa questão, também, ajudaram-me a perceber que há uma gramática nos textos de políticas e das pesquisas científicas (esta também), carregadas de marcas sobre as desigualdades educacionais no Brasil, e tais marcas se deparam com uma nova fase de institucionalização de dispositivos de controle e regulação das políticas públicas, cujo efeito no social e no território ainda é uma questão em aberto. Acredito que seja continuamente uma denúncia e uma utopia construída em devir.

Ao recuperar os conceitos de território, multidão, biopolítica, biopoder, multidão e outros termos fundamentais da teoria política da linguagem do Estado contemporâneo, foi possível esboçar uma compreensão sobre as diferenças e similitudes entre o discurso da multidão e o discurso de gestão, ou seja, o discurso da pluralidade que fala. Tais diferenças e similitudes foram fundamentais para entender que no caso do IDEB há um discurso da multidão que fala criticamente sobre o IDEB, agenciado por este, é utilizado para explicá-lo.

Foi observado que o discurso da multidão é agenciado pelo IDEB de modo que imagens de uma educação brasileira de baixa qualidade são ancoradas e objetivadas em múltiplos discursos os quais a (dê)qualificam mediante a comparação entre os lugares e da afirmação de estereótipos. Portanto, o IDEB também cria e intensifica a cristalização de representações negativas e depreciativas junto às representações da multidão, costurando também com linhas de fuga, a culpabilização do outro e a responsabilização disfuncional.

Logo, nesse sentido, o IDEB também colabora com a desqualificação da educação, com a desqualificação do trabalho do professorado e das gestões educacionais em suas múltiplas escalas, seja a do Ministério da Educação, seja a que tem que pisar todo dia no chão da escola, para a escolarização continuar

acontecendo como esta planejada. E, nesse sentido, o IDEB, opera junto à população como uma maquina, ou melhor, como uma grande maquinaria, com efeitos contraditórios de retirar valor da educação junto a população. Por isso me pergunto nestas considerações finais, até quando e o quanto vale a pena para o Partido dos Trabalhadores – PT, criar e alimentar maquinarias abstratas que retiram valor da educação junto a população do Brasil?

O uso dos conceitos de maquina de guerra e maquina abstrata de Estado, pode ser também associado a relação capital / maquinaria, a qual é utilizada para transformar energia, força de trabalho potencial em trabalho material real. O uso desses conceitos, para a análise das transformações da gestão educacional e do controle das performatividades evidencia as distinções de duas modalidades de tempo e de espaço. Por Ilustrarem as formas das racionalidades de gestão educacional em ampla escala, no momento em que se insere no dia a dia das escolas, dispositivos informacionais, com capacidade de permitir que sejam operadas as reformas e instituídos os modelo de práticas de gestão os quais tendem a transforar e pressionar a transformação dos tempos lentos dos lugares em tempos rápidos da globalização. Facilitando, a territorialização de políticas que promovem tempos rápidos nos espaços de escolas de lugares onde há outras formas de temporalidades sociais. A homogenização tendem a deixar de dar as devidas atenções e valor para as diferenças. Existem outras formas de se lidar com o saber e com o espaço escolar, com o sentir e com o educar que podem não ter resultados esperados nos tempos e espaços da mensuração do IDEB.

Então, entender que a racionalidade da gestão da educação no Brasil, já opera por direções que buscam a compreensão das diferenças territoriais para remodelar seus tempos e espaços. Também permitem delinear caminhos para uma nova utopia brasileira. De modo que possamos sonhar, viver e trabalhar por uma sociedade criada pela e para a utopia e em vez de uma sociedade criada da e para a performatividade ou utopias de desempenho de uma governança de contabilidade social. Tal fato significa: não definir os espaços escolares por suas contradições, mas por suas linhas de fuga a homogenização. É observar atentamente a fuga, o espape do espaço e do tempo escolar e educacional. Considerando-os não pelas instituições e regras, nem pelas classes sociais que cada um representa, mas considerando as minorias, as diferentes formas de resistências e as de culto, de

temporalidades, de espacialidades, de relações com as tradições, com os mortos, com os valores imateriais, com a ancestralidade e com a cultura, entendendo essas relações, como potências revolucionárias, por preservarem formas de consciência temporal. Conjunto de forças de conservação, forças de tradição e de manutenção da ordem cultural a qual preserva a continuidade das existências das identidades coletivas somadas pela ancestralidade dos sujeitos dos grupos culturais.

Talvez, pensar a gestão da educação diante dessa posição seria representar o devir das máquinas de guerra não pela guerra, mas, antes, por certo, modo de ocupar e de inventar novos blocos espaço tempo, para (dê)inventar a guerra. Mas, é também uma invocação do imaginário, da ficção, da criação, do trabalho que produz obras e artefatos de cultura, símbolos reorganizados e (re)significados por alquimias livres, cheios de elementos para o sonhar, para o pensar, para o refletir o eu e o agir diante e para uma utopia brasileira e planetária.

A análise dos documentos técnicos que sustentaram a criação do IDEB e os discursos sobre seu uso, o revela em um universo de enunciação como um dispositivo informacional de controle, rompendo as fronteiras com um mero dispositivo de avaliação ou de monitoramento social, por direcionam múltiplas práticas de controle e regulação. Logo sendo parte da tecnologia de ação da performatividade e da gestão. Verifica-se que as teorias utilizadas, as ideologias internas a institucionalização e a racionalidade política do uso do indicador, estão associadas a uma nova racionalidade de gestão e governança materializada na programação do Plano de Gestão.

Nesse sentido estrito, a racionalidade que enuncia a formas de reduzir as desigualdades educacionais e sociais do Brasil, parece por reconhecê-las, entendê-las histórica e geograficamente. De forma a apontar quais são os caminhos possíveis para a continuidade histórica de uma trajetória que leva a transformações qualitativas da educação nacional e a superação efetiva das desigualdades cristalizadas como formas territoriais de um tempo pretérito. Marcando um caminho de conflito diante de uma herança da reprodução das desigualdades estruturais entre classes, grupos e territórios.

A partir desse entendimento, o presente texto é um resumo de uma trajetória de pesquisa e também uma visão pessoal do investigador sobre o tema em voga. A questão central da pesquisa foi investigar os impactos da adoção de novos

modelos de controle social, caracterizado por instituir objetivamente painéis de planos de metas para todas as dimensões do sistema educacional, afim de promover controle de desempenho humanos de professores, estudantes e gestores da educação.

Busquei, portanto esboçar uma análise sobre as relações políticas entre práticas de gestão e controle social, percebendo no caso da educação brasileira, os fundamentos das ideologias envolvidas e as articulações de sentidos que permitem a legitimação dos fatos e processos contraditórios, que parecem mudar de forma espetacular e ilusionística os sentidos e de significados das coisas e das palavras. Quando, prestei mais atenção em como que um dispositivo informacional de controle desencadeia uma rede de artefatos e argumentos na fluidez do discurso público, encontrei uma metodologia qualitativa a qual permitiu a captura do movimento das linhas gerais da ação de governança que capturam as subjetividades e as vontades para determinados fins.

Logo, tais dispositivos, ao serem operados racionalmente como tecnologia política da produção de políticas, permitem que os planos de gestão sejam realizados com sucesso, permitindo a inserção de novos paradigmas, os quais são inseridos a partir da regulação das resistências e controle dos antagonismos.

Milton Santos falava que a técnica “converteu-se no objeto de uma elaboração científica sofisticada que acabou por subverter as relações”, modificando qualitativamente as relações entre as pessoas e o meio, dos seres humanos com seres humanos, das pessoas com as coisas, bem como as relações das classes sociais entre si e as “relações entre as nações” (SANTOS, 1997, p.11). No caso do IDEB, nessa pesquisa ele foi entendido como um acontecimento técnico e informacional. Um acontecimento o qual foi observado nessa investigação, tratando-se de um advento, o qual gerou uma mudança técnica na forma de gestão da educação brasileira. Antes não se tinha normativamente metas, mas um conjunto de indicadores os quais estavam sendo observados. Com a institucionalização do IDEB, os gestores passam a ter metas e responsabilizações objetivadas. De tal maneira que os conflitos e as contradições das estratégias de regulações e governança educacional das diferentes escalas da gestão, foram centralizadas sobre a articulação do Plano de Metas do IDEB.

A partir do caso do IDEB é possível observar que as relações entre os indicadores e o ciclo de produção de políticas públicas são intrínsecas, costumam discursos, mediante a operacionalidade do planejamento educacional, o qual passou a associar o uso das estatísticas da educação como formas de projeção de planos e metas atreladas as concepções e conteúdos das próprias políticas, caracterizadas por acordo pacíficos e pactos de consensos feitos super estruturalmente.

Busquei, portanto encontrar um platô no planalto central brasileiro para observar a gestão do Ministério da Educação, mas fiquei pelo litoral sul-rio-grandense a observar à distância a fluidez das palavras sobre as coisas. E da planície do litoral sul-rio-grandense me coloquei a observar coisas e palavras, utilizando lentes emprestadas para tentar amenizar os efeitos de meu olhar míope, encontrando no pensamento e trabalho de Michael Foucault, Gilles Deleuzes e Felix Guatarri, Jean Lyotard entre os estrangeiros. E Milton Santos e tantos outros trabalhadores do pensamento brasileiro, os quais foram seres e espíritos vitais para a realização da presente pesquisa enquanto um artefato de cultura. Percebo portanto, que a institucionalização do IDEB, apresenta uma dimensão subjetiva, cheia de concretude, que direciona modos de objetivação e reformas na horizontalidades e verticalidades dos espaços escolares, portanto reforma também as almas e redireciona possibilidades do devir.

Este estudo de caso demonstrou através do discurso público, as contradições e os problemas na institucionalização do IDEB, evidenciando que há questões as quais se dilatam no tempo e no espaço, mas que poderão ser futuramente melhor problematizadas. Diante da contradição da (des)qualificação da educação promovida pelo IDEB, tal fato exige portanto, um novo plano de comunicação de governo para promover a (re)significação das representações que foram ancoradas e subjetivadas junto as representações dos discursos objetivados sobre o IDEB.

REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNECEF, PNUD, INEP-MEC. **Indicadores de qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, M. **A administração da educação é um problema político**. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, p.122 a 129, 1983.

BALL, S. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez. 2001. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org]

BALL, S. Performativity and fabrication in the educational economy — towards a performative society. In: HUSBANDS, C. (Ed.). **The performance school — managing, teaching and learning in a performative culture**. New York: Routledge Falmer, 2002. p. 210-226.

BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem fronteiras. V. 6. Nº 2. p. 10 – 32. jul / dez 2006.

BALL, S. **The teachers soul and the terror of performativity**. In Journal of Education Policy, 18(2), 2003. p. 215-228

BERNARDES, A. G. **Políticas da existência no campo da saúde: o público como um dispositivo**. Porto Alegre: UFRGS. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade DE Psicologia. Programa DE Pós-graduação em Psicologia, 2006.

BOURDIEU, P. A. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BOXLEY. S. **Performativity and Capital**. In Schools. In Journal for Critical Education Policy Studies. Volume 1, número 1, 2003. Disponível em [http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=3>]

BRIONES, C. **Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías**. IN Tabula Rasa: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2007.

BRUSEKE, F. J. **A técnica e os riscos da modernidade**. Santa Catarina: UFSC, 2001

BUTLER, J. Problemas de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico. In **Feminismo/Posmodernismo**. L. Nichols (ed.). Pp:75-95. Buenos Aires: Feminaria Editora, 1992.

CALLON, M. **Actor-network theory, the market test**. In: Law, J. y Hassard, J. (org). Actor-Network Theory and After. London. Blackwe, 1999.

CALLON, M. **The laws of the markets**. Oxford: Blackwell, 1998.

CALLON, M. What does it mean to say that Economics is performative. In: MacKenzie, D.; Muniesa, F.; Siu, L. **Do economists make markets? On the performativity of Economics**. Princeton: Princeton University Press, 2007.

CARLEY, M. **Indicadores sociais. Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

COSTA, R. da. **Sociedade sociedade de controle**. In São Paulo em Perspectiva, 18(1): 161-167, 2004.

CUNHA, J. M. P. et. al. **Proposta metodológica de elaboração de indicador educacional sintético para os municípios**. In Revista Brasileira de Estudos de População, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001..

DANDURAND, P.; OLIVIER, E. **Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto**. In Teoria & Educação, 199.

DARLING-HAMMOND, L. **Testimony before the House Education and Labor Committee on the Re-Authorization of No Child Left Behind**. In [on line]. September 10, 2007

DARLING-HAMMOND, L. y Asher, C. **Accountability mechanisms in big city school systems**. In ERIC/CUE Digest Nº 7, 1991. Disponível em [http://www.ericdigests.org/pre-9220/big.htm]

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, G. **Pourparlers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol.3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. São

Paulo: Editora 34, 1996.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1998.

FOUCAULT, M. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GONÇALVES, M. D. de S. **Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional**. 1980. Dissertação de Mestrado em Educação. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

HACHEM, S. A de S. **Gestão escolar compartilhada no Paraná: caminho para a excelência na educação?** Curitiba: 2000. Dissertação de Mestrado em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

HARDT, M. La société mondiale de contrôle. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze, une vie philosophique**. Paris: Synthélabo, 1998. p.359-376.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.

KAYANO, J.; CALDAS, E. L. **Indicadores para o diálogo**. São Paulo, Pólis; Programa Gestão Pública e Cidadania. EAESP/FGV, 2001.

LEFEBVRE, H. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1990.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, H. **Metafilosofia**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira S. A, 1967.

LOPES, A. C. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. In Currículo sem fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em [http://www.curriculosemfronteiras.org]

LOURENÇO FILHO, M.B. **Organização e Administração Escolar**. Curso Básico. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LYNDAKER, C. R. **Burocracia weberiana na estrutura educacional do estado de**

São Paulo. Campinas: Editora Unicamp, 1974

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 1989

MACHADO, L.M et al. **Ensaio de uma terminologia em Administração escolar.** Relatório entregue ao Cnpq, 2006.

MacKenzie, D., Muniesa, F. and Siu L. (eds) (2007) **Do economists make markets? On the performativity of economics.** Princeton: Princeton University Press

MARCUSE, H. **A Ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MILLÉO, J. C. **A utilização dos indicadores sociais pela Geografia : uma análise crítica.** Tese (doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

Disponível em [http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/index.php]

MOREIRA, R. **Avaliação externa como instrumento da educacional: A adesão e os impasses de sua realização.** Dissertação (mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2004.

OLIVEIRA, D A **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F. de. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: IBASE , **A democracia como proposta.** RJ, 1991, p.77-92

OTTONI, C. **Indicadores sociais na formulação de políticas públicas federais brasileiras: teoria e prática.** Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

PARO, V. **Administração Escolar: introdução crítica.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Et. al. **El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta.** Revista de Educación. Núm. 291, Enero-Abril. 1990. p. 7-43. Disponível em <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/pdf/revista-4.pdf>

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMBO, A. G. ; RÜCKERT, A. A . **A Inovação Territorial Coletiva e a Densidade Institucional nos Processos de Desenvolvimento Territorial Local/Regional: a experiência da COOPERCANA-Porto Xavier/RS.** In: Segundas Jornadas de

História Regional Comparada e Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada, 2005, Porto Alegre. Segundas Jornadas de História Regional Comparada e Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada, 2005.

RIBEIRO, A. A. **A agenda das metas e indicadores educacionais: disseminação, atores e desafios**. Dissertação (mestrado). São Paulo: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS - ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO, 2010.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola**. In Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 1996

SCHRADER, A. **Métodos de pesquisa social empírica e indicadores sociais**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974

UNESCO. **Revista Perspectivas: Administração Escolar**. Lisboa: UNESCO, 1976

VIRNO, P. **Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas**, Madri: Traficantes de Sueños, 2003

VIRNO, P. **Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humanas**, Madri: Traficantes de Sueños, 2005

VIRNO, P. **Opportunisme, Cynisme et Peur. Ambivalence du Désenchantement Suivi de les Labyrinthes de la Langue**, Paris-Combas: Editions de l'éclat.1995

HOLGONSI, S. G. S. *A performance sob uma lógica tecnicista. IN **Jornal a Razão**, 1 de jan. De 2000. Disponível*

em:<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/performance.html>

SITES CONSULTADOS

www.acaoeducativa.org;

www.consed.org.br;

www.fundescola.mec.gov.br;

www.ibge.gov.br;

www.orkut.com

www.consed.org.br;

www.ipea.gov.br;

[www. mec.gov.br](http://www.mec.gov.br);www.inep.gov.br

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro 1. Especialistas analisam limites e possibilidades do Ideb

- Pleno de desenvolvimento da Educação: Especialistas analisam limites e possibilidades do Ideb

Pesquisadores e pesquisadoras em Educação e Economia expuseram suas visões sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em encontro realizado em São Paulo, em 31 de outubro. Durante o evento, o Observatório da Educação da Ação Educativa colheu, de alguns dos presentes, depoimentos sobre o indicador de qualidade criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e talvez a principal medida instituída no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo federal em março de 2007.

O Ideb reúne dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho em língua portuguesa e matemática. A partir deles, são traçadas metas de qualidade. O cálculo é realizado com os dados do Censo Escolar e médias obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil.

A proposta é que o Ideb seja utilizado como condutor de política pública, uma vez que é utilizado como ferramenta para acompanhamento de metas de qualidade estabelecidas pelo PDE. Também, dialoga com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o que permite comparar a Educação escolar brasileira com a dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O debate sobre o Ideb suscitou reflexões acerca da qualidade do ensino e das medidas adotadas por gestores públicos para melhorá-la, destacadamente, a premiação docente por bônus, que provocou polêmicas, como demonstram os depoimentos a seguir.

Mais sobre o Ideb: <http://portalideb.inep.gov.br/>

Depoimentos:

Reynaldo Fernandes – presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Vera Masagão – Coordenadora de programa da Ação Educativa

Ocimar Munhoz Alavarse – professor da Faculdade de Educação da USP

João Batista Oliveira – presidente do instituto Alfa e Beto

Romualdo Portela – professor da Faculdade de Educação da USP

Sandra Zakia – professora da Faculdade de Educação da USP

Nigel Brooke - professor convidado da Universidade Federal de Minas Gerais e consultor do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade da Educação

Rubem Klein – consultor da Cesgranrio e pesquisador aposentado do laboratório nacional de computação científica do CNPQ

Caroline Falco Reis Fernandes - Professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória e mestranda em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

•

Fonte: (AÇÃO EDUCATIVA, 2008 disponível em

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=582:especialistas-analisam-limites-e-possibilidades-do-ideb&catid=66:pde&Itemid=104).

ANEXO 2

Quadro 2. Depoimento - Reynaldo Fernandes – presidente do Inep

Depoimentos - Ideb

Reynaldo Fernandes – presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

1 - Quais são os limites do índice e como superá-los? É possível contemplar as diversidades, nas escolas e entre as escolas?

Todo índice, na verdade, é um resumo. Ou seja, tenho um problema de várias dimensões e coloco uma dimensão só, que é o índice. Há a grande vantagem de simplificar e resumir as coisas. Quando quero cada vez mais detalhar, começo a voltar atrás do que procurei. Para levar em consideração cada escola, na verdade tenho que ter diversidade de índices. A questão é como ponderar isso. No caso do Ideb, o índice foi usado para ser meta nacional, então ele tem que ter característica única. Podem ser feitos outros índices, com outras funções, mas acho que se considerarmos para quê ele veio, para quê se presta, acho que está bastante razoável.

2 - Mas mesmo com a margem de erro existente, o índice expressa a realidade de cada escola?

Margem de erro é inevitável. Mas, o erro que vai ocorrer é muito baixo, em muito poucas escolas, por indisposição dos alunos ou excesso de ruído, por exemplo. Se quisermos eliminar totalmente isso, a solução é não fazer a política. É possível usar o Ideb para as escolas. Quando sai um erro, a escola sabe qual é o problema. E como vai sendo divulgado anualmente, sempre existe a chance de corrigir no ano seguinte. Aí, a realidade vai se impor. Se aconteceu algo atípico, no ano seguinte volta ao normal.

3 - E a questão da diversidade deve ser contemplada por outro índice?

Sim.

Fonte: (AÇÃO EDUCATIVA, 2008 disponível em;http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=583%3Adepoimento-reynaldo-fernandes--presidente-do-inep&option=com_content&Itemid=104)

ANEXO 3

Quadro 3. Depoimento de Vera Masagão Ribeiro Coordenadora de programa da Ação Educativa

Vera Masagão – Coordenadora de programa da Ação Educativa

1 - Quais são os limites do índice e como superá-los?

Um indicador como o Ideb é bem sintético e útil para monitoramento de políticas numa perspectiva macro, tanto por parte dos gestores quanto da população em geral. Para usos pedagógicos é bem mais limitado. A Prova Brasil (que é o componente pedagógico do indicador) como matriz de referência é muito pouco esclarecedora quanto ao que está sendo avaliado e qual a progressão de dificuldades.

Os descritores de habilidades de leitura para a 4ª e 8ª série são quase os mesmos, como os professores vão entender isso? Há uma publicação interessante elaborada pelo Cenpec [www.cenpec.org.br] que procura explicar a prova com base no comentário dos itens acertados pelos alunos em cada nível. Esse é um caminho bom, mas precisa ser melhor desenvolvido, algo semelhante à matriz do Pisa, por exemplo.

Mas o principal limite para uso do indicador pelas equipes escolares é que não existe uma cultura de avaliar a escola como um coletivo. Os professores avaliam cada aluno individualmente. Não é comum que se façam balanços da situação de aprendizagem do conjunto. Por exemplo, os professores poderiam criar a sua “Prova Escola”, com base na qual poderiam saber, por exemplo, quantos e quais alunos estão com dificuldades de alfabetização, propor atividades com atendimento diferenciado para eles, de preferência em horários complementares. Poderiam também comparar resultados dessa ou daquela metodologia, livro, etc. orientando com base nesses dados suas opções.

Infelizmente, a equipe escolar quase nunca tem tempo nem autonomia para realizar seus próprios processos avaliativos, que poderiam ajudá-la, inclusive, a analisar criticamente a sua situação com relação ao Ideb.

2 - É possível contemplar as diversidades presentes nas escolas e entre as escolas?

O Ideb serve para mostrar a diversidade das escolas e dos sistemas entre si (melhores e piores) em relação a um critério comum, relativo a expectativas de aprendizagem muito básicas e importantes. Ler, escrever e fazer operações matemáticas não é tudo que os alunos aprendem na escola, mas considero ser um mínimo comum que todos

deveriam dominar. Nesse sentido, acho corretíssimo termos um medidor comum para avaliar o alcance de uma meta comum a todos, que se relaciona à garantia de um direito que é de todos.

Ninguém espera que as diferenças nesse quesito desapareçam totalmente, sempre vai haver gente com mais habilidade nisso ou naquilo, mas é importante poder monitorar se existem defasagens gritantes para corrigi-las. Nesse sentido uma forma de ir além do que o Ideb já oferece é disseminar também avaliações relativas a insumos (quanto se investe em educação, quais os recursos disponíveis) e processos (as práticas que ocorrem, as experiências que os alunos vivenciam). Por exemplo, haver uma meta educacional para que todos os alunos pudessem assistir a uma peça de teatro ao longo do ensino fundamental.

Posso considerar isso como indicador de qualidade educacional independente dos resultados de aprendizagem que produziria, que seriam muito difíceis de medir. À medida que entramos em aspectos como esses, entretanto, é mais difícil achar aspectos igualmente válidos e relevantes para todos os alunos do Brasil, por isso, precisamos de outros instrumentos, mais sensíveis às especificidades e às expectativas de cada escola ou rede. Precisamos disseminar avaliações não só nacionais, mas regionais e por escola.

3 – Como avalia a utilização dos resultados para as políticas de premiação?

Não faria essa aposta agora. Uma rede de ensino como a estadual de São Paulo tem um grau alto de desorganização. Uma maioria de professores com contrato de trabalho precário, que mal tem tempo de se encontrar com os colegas para planejar e estabelecer metas de aprendizagem para cada período. Não há trabalho de supervisão destinado ao pedagógico. Não há definição da linha de trabalho da escola ou da rede, os bens intencionados fazem o possível e os menos bem intencionados fazem o que bem quiserem sem controle pedagógico nenhum.

Visitei uma escola na periferia de São Paulo e vi um professor de História, da 8ª série, encher dois quadros-negros com um texto para os alunos copiarem. Na escola não faltava livros, a cópia era simplesmente uma atividade que mantinha os alunos quietos, sem desafios intelectuais maiores para os estudantes, nem desafios profissionais para o professor. A diretora, que era das “super engajadas”, lamentou e disse que nada podia fazer. Então, se existe este nível de desgoverno, tentar fazer os professores trabalharem com o incentivo de prêmios é meio maluco.

Nas empresas privadas, existem regras bem claras sobre o trabalho a ser feito por cada profissional e como fazê-lo. Tem pessoas que vão supervisionar se aquilo está sendo feito de acordo com o previsto. Se a empresa adota, como um plus de motivação, um prêmio qualquer para departamentos ou filiais mais produtivas, por exemplo, é só a cereja do bolo. Não dá para contar com isso para organizar algo que

não tem linha clara de ação.

Imagino que o bônus pode surtir algum efeito no começo, mas, como existe muita margem de erro nos indicadores, flutuações no alunado ou nas condições de realização da prova que independem da qualidade do ensino ministrado, logo os professores podem perceber as arbitrariedades e desistir de tentar. De todo modo, considero fundamental avaliações criteriosas desses processos, por exemplo, analisando o que aconteceu no Ceará, que adotou esse procedimento há mais tempo. Avaliações independentes desses mecanismos nas condições de penúria das nossas escolas, que são diferentes das dos EUA ou do Japão, são mais que necessárias.

Fonte: (AÇÃO EDUCATIVA, 2008 disponível em:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=584%3Adepoimento-vera-masagao--coordenadora-de-programa-da-acao-educativa&option=com_content&Itemid=104)

ANEXO 4

Quadro 4. Depoimento de Vitória Caroline Falco Reis Fernades

1 - Quais são os limites do índice e como superá-los?

O grande problema é a forma como o Ideb é abordado. Não pretende avaliar qualidade. Isso é um erro na sua divulgação. Ele avalia duas variáveis que compõem a qualidade educacional. Mas não podemos tomar por base o Ideb enquanto qualidade. Ele não dá conta de outros processos vivenciados na escola. Essa é a primeira questão, que dá margem para dúvidas e até para concepções diferenciadas.

O Ideb chega na escola de forma muito taxativa. Acho desnecessário isso. Ele é um indicador, propõe metas e temos que discutir a partir dessas metas, o que não acontece, pela forma como está sendo colocado. O MEC implantou, mas sem discussão. Lançou e deixou o "pau quebrar". A cobertura da mídia corroborou para isso.

2 - E como foi recebido na escola?

Foi recebido como forma de ranqueamento. "Minha escola está melhor e a sua está pior". Foi dessa forma. E até hoje, por exemplo, a escola na qual trabalho não parou para discutir o Ideb. Saiu a nota no jornal e essa nota ficou. Não houve um planejamento para pensar se a nota reflete uma questão de rendimento ou reprovação. Tem que se pensar essas políticas.

3 - E como avalia as políticas de premiação a partir dos resultados da avaliação?

Não concordo em absoluto com a bonificação. Primeiro, ao invés de criar sistema de cooperação e construção coletiva, reforça-se um sistema de competição. Reforça-se algo como "quero ser melhor professora porque vou ganhar bonificação maior e ser reconhecida como excelente professora". Agora, na realidade, trabalhamos com diferentes alunos, por sala. Tem ano que a professora pega uma sala extremamente tranquila e no outro é completamente diferente.

É difícil. E por isso vou ganhar mais ou menos? O trabalho está sendo feito da mesma forma.

Na minha concepção de educação, democrática e participativa, não acredito nesse sistema de bonificação. Acho que, se não se consegue fazer de outra forma, então é um ponto de fracasso. Um sistema igual ao de São Paulo, que diz que vai usar bonificação mesmo sabendo dos riscos - mesmo com a experiência da Nova Escola, no Rio de Janeiro, um completo fracasso do ponto de vista dos professores, geradora de brigas internas - para mim, o sistema está dizendo: “não dou conta de fazer outra coisa”. É uma incapacidade do sistema de melhorar a política educacional.

Fonte: (AÇÃO EDUCATIVA, 2008 disponível em:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=584%3Adepoimento-vera-masagao--coordenadora-de-programa-da-acao-educativa&option=com_content&Itemid=104)

ANEXO 5

Quadro 5. Tópicos da Comunidade Professores, rede municipal - RJ

IDEB 2009 ATUALIZADO

ANA CRISTINA

IDEB 2009 ATUALIZADO

G 1 (GLOBO.COM)NOTÍCIAS// BAIXAR ARQUIVO EM PDF (MEC DIVULGA NOTAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL AS 01H35) BOA SORTE A TODOS !!

05/07/10

♥ JULIANA

Pois é.... será q vamos ganhar o tão sonhado décimo quarto???

05/07/10

Maria Lucia

O meu já era

O IDEB da U.E. caiu. Não podia esperar nada diferente disto depois de 3 anos de aprovação automática.

Marcos

05/07/10

Prof. Jota

O meu também, pela mesma razão e pela total falta de infraestrutura física para desenvolver um ensino mínimo de qualidade

05/07/10

Luciene Bueno L.

Poderiam postar o link aqui? não consegui visualizar pelo G1.

Abs!

05/07/10

♥MaRi♥Mel_♥

O da minha

Escola esta acima da media... vamos ver e aguardar novidades(se é que terá alguma)

05/07/10

Paula

eu contei,

apenas 31 escolas tiveram crescimento no IDEB!

O restante, poucas ficaram na mesma, e o grosso caiu, caiu caiu!

Isso não foi só resultado da aprovação automática não!

Marcos, lembra que ano passado foi implantado esse esquema da Prefieuta ditar as regras sobre o que vamos trabalhar ou não? Pois vi escolas que foram as melhores da minha CRE, na prova da prefeitura, e no IDEB afundarem direto!

Fiquei triste, pois a escola em que dobrei ano passado era de 2o. segmento, e foi

mal também. E é uma boa escola. A da minha matrícula, não tem IDEB, então... fiquei chupando o dedo!

05/07/10

Paula

Mas o calculo do 14o. é sobre o que a escola avançou em relação ao último ano, ou em relação à previsão?

05/07/10

♥♥♥Rê♥♥♥

Para Luciene B

Link: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

05/07/10

[LUTO]

E no caso de escola com 2 segmentos? Um segmento alcançou e o outro não e aí?

Paula

Perguntei e fui respondida... segundo a Secretária, essa queda nas escolas que tem o 2o. segmento aconteceu por conta do aumento da taxa de reprovação!

05/07/10

Paula

Alessandra, eu tb queria saber, pois minha amiga trabalha numa escola assim. O 2o. segmento foi aquela queda vertiginosa, e o primeiro cresceu bastante. Como fica a situação? Todos os professores recebem? Só os do primeiro segmento? e o pessoal de apoio nesse caso?

05/07/10

♥ JULIANA

O IDEB da minha escola subiu consideravelmente!!!

Era 5,2 e foi para 6,8!!!

Estou muito feliz pq eu fui a professora das 2 turmas de 5ano da escola, ano passado!!!

Fiz muito simulados com eles até fazerem a Prova Brasil!

E o resultado está aí: Somos a oitava escola da lista de desempenho do IDEB!!!

05/07/10

Paula

As escolas do 1o. segmento, tiveram um bom crescimento!

05/07/10

Simone

Mas...

Tenho comigo a pergunta que não quer calar:

Alguém sabe quando virá o PAGAMENTO do 14º salário que foi prometido?

05/07/10

Ale

Sobre como e quando será pago o 14º salário

Sobre como e quando será pago o 14º salário

Está tudo descrito no DECRETO 30.860 DE 01/07/2009 publicado no DO de 02/07/2009

<http://doweb.rio.rj.gov.br/>

05/07/10

♥♥♥Rê♥♥♥

me ajudem a decifrar...

Art. 9.o A concessão do Prêmio dar-se-á no segundo semestre do ano subsequente ao alcance das metas.

05/07/10

Paula

Ou seja, a partir de julho desse ano!

05/07/10

♥♥♥Rê♥♥♥

Vamos esperar pra ver!!!

Ôba!!!

05/07/10

RENATA

Não acredito que esses números traduzam a realidade...Já que mtas escolas de olho no décimo quarto fizeram a prova pelo aluno ou deram resposta para o mesmo... e sei q vai ter mta gente falando eu não fiz isso,a minha escola não fez isso, a educação virou uma grande hipocrisia!!!!!!!!!!!!

Andréa

A minha escola cresceu. A meta p/ 2009 era 5.0 e fomos para 5.9. Eu era professora de uma das turmas de 5° ano e como a outra colega, também trabalhei com vários simulados. Agora vamos esperar vir o dimdim.

05/07/10

Andréa

Renata. Não sei a realidade das outras escolas, mas na minha, não tivemos acesso as provas. Até hoje não sei o que caiu realmente, as únicas informações que tive, foi o que foi falado pelos alunos após a prova. Também acho que só esse tipo de prova serve para provar nada, mas na minha escola nós conseguimos atingir a meta.

05/07/10

♥ JULIANA

Tem horas q acho q não estou em uma comunidade de professores...

Como dar a resposta para os alunos se teve fiscal no dia da Prova Brasil???

Impossível!!!

Fui professora das 2 turmas de 5 ano da minha escola e garanto q na minha escola não pude dar resposta a nenhum aluno, e o fiscal estava presente. E com mérito nosso e de nossos alunos, conseguimos IDEB 6,8!!!

Acredito no avanço da educação, sim! A partir do momento em q começarmos a acreditar em nós mesmos, as coisas começam a decolar...

05/07/10

Fernanda

Muitas escolas melhoraram a nota da prova Brasil, mas como a taxa de aprovação diminuiu (já q agora podemos reprovar quem deve ser reprovado...), o índice baixou. Ou seja, mais uma pressão pela aprovação de todos. Isso aconteceu nas duas escolas em q trabalho.

05/07/10

Alê Cassia

Fiquei muito feliz que a minha escola conseguiu ultrapassar a meta!

06/07/10

Eliane

Fico muito feliz pela minha escola ter ultrapassado a meta, fiquei por 5 anos com a mesma turma. Valeu!

06/07/10

Isabelle

Minha escola ultrapassou a meta no 1º segmento, mas caiu e muito no 2º segmento. Não sei como ficarão esses casos, já que na grande parte das escolas com os dois segmentos aconteceu isso.

06/07/10

Cida

COMO FICA?.

Minha escola também alcançou a meta no 1º segmento , mas não foi bem no 2º.

Alguem já sabe responder?

06/07/10

Luciane

Quase caí da cadeira

O IDEB da minha UE era 4,8 e despencou para 3,6. Uma lástima.

06/07/10

Ale

Escolas que tem os 2 segmentos

Gente, essa questão também está esclarecida na resolução que eu postei na página anterior. Ela informa quais são as metas (percentual de crescimento desejado para cada segmento) e como ficam as escolas que tem os 2. Vou tentar colar o decreto aqui, mas se eu não conseguir é só ir lá no site do DO.

Está tudo descrito no DECRETO 30.860 DE 01/07/2009 publicado no DO de 02/07/2009

Na minha escola também

Não tivemos acesso as provas, os fiscais ficaram o tempo todo nas salas e as professoras deixaram a turma a cargo deles, depois ficamos perguntando o que caiu, tínhamos que ouvir a resposta: "aquele negócio de por cento! " kkkk Foi mó estresse, não conseguimos ver mesmo, pareciam estar treinados para não nos deixar na sala. Se em algumas escolas foi diferente não podemos responder...

06/07/10

Ale

O link do decreto

[http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-](http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage=_infomain&infobase=02072009.nfo)

[bin/om_isapi.dll?&softpage=_infomain&infobase=02072009.nfo](http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage=_infomain&infobase=02072009.nfo)

06/07/10

Ale

LEIAM O DECRETO QUE EU POSTEI ACIMA

Pelo que entendi, as metas que devem ser alcançadas para ter direito ao 14º salário, são de acordo com os percentuais que estão no ANEXO I e não as metas do MEC. Ele fala também sobre as metas das escolas que tem os 2 segmentos.
06/07/10

Andréa

ALESSANDRA

Já fui no site do D.O e não consigo visualizar o decreto, foi no D.O. de 02/07/2009 mesmo? Saiu na Educação? Se puder me ajudar agradeço!
06/07/10

Karolline

Respondendo sobre as escolas com 2 segmentos...

No Decreto diz o seguinte:

Art. 5.o Os servidores lotados nas Unidades Escolares, que tiverem, tanto o primeiro segmento, referente aos anos iniciais, quanto o segundo, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, farão jus ao Prêmio Anual de Desempenho, mediante o alcance da meta estabelecida no ANEXO I para um deles e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da meta fixada para o outro.

Espero que tenha ajudado.

06/07/10

[LUTO]

Eu tb não estou conseguindo visualizar...alguém pode copiar e colar aqui?

06/07/10

Ale

Vou tentar colar novamente, mas foi dia 02/07 mesmo.

É só ir em PESQUISA, e digitar DECRETO 30860, aí ele abre direto no decreto.

06/07/10

Karolline

DECRETO Nº 30860 DE 1 DE JULHO DE 2009

DISPÕE SOBRE OS CRITÉRIOS DE PREMIAÇÃO A SER CONCEDIDA AOS SERVIDORES, NA FORMA QUE MENCIONA.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando, a necessidade de estabelecer critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;

considerando, ainda, o propósito de reconhecer as equipes escolares, que se destaquem no ensino-aprendizagem;

DECRETA

Art. 1.o Instituir o Prêmio Anual de Desempenho, a ser concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Para os fins previstos no caput deste artigo, serão considerados os servidores cujas matrículas pertençam a todas as categorias funcionais, vinculadas ao Município do Rio de Janeiro estando, também, contemplados os Professores I e II em regime de dupla regência.

Art. 2.o O Prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I, que acompanha este Decreto, com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, para o ano de 2009 e, nos anos seguintes, com relação ao IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação no Município do Rio de Janeiro.

Art. 3.o O Prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-

aprendizagem de seus alunos.

Art. 4.o Nas Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no ANEXO I, farão jus à premiação os servidores que atenderem aos seguintes critérios:

I. que, na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho, a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a direção de cada Unidade Escolar, estejam em efetivo exercício, e assim permaneçam até o final do ano letivo; II. que, no período mencionado no Inciso I deste artigo, tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

Karolline

Continuação...

Parágrafo único. Consideram-se ausências, para o fim previsto neste Decreto, qualquer tipo de não comparecimento ao trabalho, inclusive faltas justificadas, licenças ou outros tipos de afastamentos previstos na legislação vigente, bem como as decorrentes de impontualidades, em conformidade ao disposto no Decreto nº 1.546, de 18 de maio de 1978.

Art. 5.o Os servidores lotados nas Unidades Escolares, que tiverem, tanto o primeiro segmento, referente aos anos iniciais, quanto o segundo, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, farão jus ao Prêmio Anual de Desempenho, mediante o alcance da meta estabelecida no ANEXO I para um deles e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da meta fixada para o outro.

Art. 6.o A partir dos critérios previstos no art. 4º e seus Incisos, o Prêmio será no valor de uma remuneração mensal individual do servidor incidente no mês de outubro do ano em questão, excluídos quaisquer pagamentos de natureza eventual. Art. 7.o Para fins de cálculo, visando à concessão do Prêmio, as ausências do servidor serão contabilizadas na forma a seguir:

I. 0 a 2 dias de ausências – 100% do valor do prêmio;

II. 3 ou 4 dias de ausências - 80% do valor do prêmio;

III. 5 dias de ausências – 50% do valor do prêmio.

Art. 8.o Os servidores lotados nas cento e cinquenta Unidades Escolares participantes do Programa Escolas do Amanhã, listadas no ANEXO II, farão jus ao valor do Prêmio, acrescido de 50% (cinquenta por cento), face ao alcance pleno das metas.

Art. 9.o A concessão do Prêmio dar-se-á no segundo semestre do ano subsequente ao alcance das metas.

Art. 10. Os eventuais casos omissos serão resolvidos pelo Titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Rio de Janeiro, 1 de julho de 2009 – 445o ano da fundação da Cidade.

06/07/10

Karolline

ANEXO 1

Para cada IDEB / IDERJ do último período existe um percentual.

Veja:

IDEB de 2,0 - 3,0 - 25% para anos iniciais e 17 % para anos finais

IDEB de 3,1 - 4,0 - 15% para anos iniciais e 12 % para anos finais

IDEB de 4,1 - 5,0 - 12% para anos iniciais e 9 % para anos finais

IDEB de 5,1 - 6,0 - 5% para anos iniciais e 3 % para anos finais

IDEB maior que 6,1 - 2% para anos iniciais e 1 % para anos finais

Karolline

Ufa...

Terminei de postar o decreto, mas minha escola não alcançou a meta!

06/07/10

Andréa

Obrigada! Alessandra!

Já consegui! Está no D.O. de 02/07/2009 mesmo em Atos do Prefeito.

Valeu

06/07/10

Ale

De nada Andrea!

Valeu Karolline, pelo trabalho! rs

06/07/10

Ale

MUITO IMPORTANTE LER O ANEXO I

Eu deletei dois comentários meus que estavam atrapalhando a postagem do decreto que a Karolline fez. Então, vou escrever aqui novamente, que pelo que entendi, temos que ficar atentos às METAS DO ANEXO I, e não nas metas do MEC para 2009. Não adianta a escola ter alcançado a meta do MEC, mas não ter aumentado o IDEB de acordo com o percentual pretendido pela prefeitura.

07/07/10

♥MaRi♥Mel_♥

Listagem das escolas

Alguem sabe se existe uma listagem com o nome das escolas que conseguiram atingir a meta do IDEB ?

07/07/10

Prof. Jota

Não entendi ??? Quanto maior o IDEB, menor o percentual?????

07/07/10

Michelle

Minha escola conseguiu a meta, mas eu tirei licença (lua de mel) pq eu casei.....perco a gratificação???

Obrigada!!!

07/07/10

Karolline

Provavelmente sim...

O servidor não poderia ter afastamentos nem por BIM (licença médica). Acredito que no seu caso tbm não.

07/07/10

Michelle

a gente não pode nem casar....eu hein....que coisa!!!!

07/07/10

Karolline

Poder casar... pode!!

O que não pode é receber 14º salário quando se casa! rsrs

Vai entender esse povo...

JOSIANE

Karolline, minha escola atingiu a meta... eu entrei agora será que receberei o 14º
????? kkkkkk

Responda óh oráculo da comu kkkkk

08/07/10

Simplesmente,

Tô nem aí!!!

Não cursei a faculdade para ser santa, não aprendi a fazer milagres. Se quiserem aumentar o meu salário, aumentem. Mereço e preciso de um salário digno como todo mundo mas não vou morrer por causa de um 14º salário. Sou professora, ensino a matéria, sou responsável, dou várias avaliações. Tenho 5 turmas: 1601, 1602, 1701, 1702, 1703. Tive que ensinar a todas elas como se copia um texto em prosa (alinhamento de parágrafos, divisão silábica no final das linhas, uso de maiúsculas e minúsculas). Nem os alunos conseguiam entender os seus próprios cadernos. Ensinei a copiar e dei teste de cópia para avaliá-los (200 alunos). Trabalhei ampliação de ideias e dei construção textual trabalhando coerência e coesão (200 redações). Trabalhei tipos de texto (narrativos, descritivos, dialogados), pedi que fizessem um texto descritivo, com 3 parágrafos (retrato falado) mais 200 textos para corrigir. Trabalhei os gêneros textuais: carta, cartão, notícia, crônica, cartaz, charge, cartum, diário e pedi que todos confeccionassem, em sala, cartões comemorativos pelo dia dos namorados (200 cartões) e diários com registros de uma semana de suas vidas para os alunos do 7º ano (li e corrigi todos que foram entregues). Fiz todo o caderno de apoio com eles, texto a texto. Enfim, fiz o que pude. Rezei muito por mim e pelos alunos... mas milagre? Só Deus e Jesus!

08/07/10

Michelle

Pessoal

Segundo a minha diretora o funcionário não pode ter afastamento no período de julho a dezembro de 2009 para receber o 14º

eu casei em março deste ano... me salvei...

até 3 dias de licença - 80%

até 5 dias de licença - 50%

mais do que 5 dias - não recebe o 14º

espero ter ajudado!!!

bjs

09/07/10

Rita Luiz

Quanto ao afastamento, licença, no período da Gripe Suína?

14/07/10

Maria Carolina

O IDEB não é uma prova; é um índice que combina resultado da Prova Brasil e índices de reprovação de cada escola. O resultado divulgado refere-se aos dados de 2009.

A Prova Brasil acontece a cada dois anos. Novo IDEB, portanto, só em 2012!

ANEXO 6

Quadro 6. Premiação Pelo IDEB

♥MaRi♥Mel_♥
 Premio pelo Ideb
 Saiu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
 Esta na conta!!!
 06/09/10
 ♡PRISCILLA♡
 O MEU NÃO ESTÁ!!!!
 06/09/10
 ♡PRISCILLA♡
 MARI
 MINHA ESCOLA FOI PREMIADA, FAÇO DUPLA LÁ E NÃO TIVE NENHUMA
 LICENÇA DEPOIS DO DIA 01 JULHO DE 2009. ACABEI DE LIGAR P O
 SANTANDER E NADA.
 06/09/10
 ♥MaRi♥Mel_♥
 eu
 acabei de ligar e esta la
 da matricula e da dupla
 06/09/10
 ♡PRISCILLA♡
 PORQUE SERÁ Q O MEU NAO ESTÁ? E S´FUI COMEÇAR A TIRAR LICENÇA
 ESSE ANO. O VALOR É O VENCIMENTO?BJS
 06/09/10
 ♡PRISCILLA♡
 LIGUEI NOVAMENTE E NADA...COMO E ONDE DEVO RECLAMAR???TÔ
 PASSADA!
 06/09/10
 ♥MaRi♥Mel_♥
 xi...
 nao sei... :/
 que estranho...
 06/09/10
 Rita Luiz
 Eu recebi o valor correto do mês de outubro de 2009 ,com a DR , só n~so veio o
 transporte.
 Vejam o que aconteceu !
 06/09/10
 ♡PRISCILLA♡
 TENHO Q IR NA SMA??
 06/09/10
 ♡PRISCILLA♡
 NÃO..NA MINHA MATRÍCULA A ESCOLA NÃO FOI PREMIADA...MAS A DA DUPLA
 SIM...ENTÃO TENHO DIREITO, CERTO?
 ♡PRISCILLA♡
 E A PARTIR DE QUANDO AS LICENÇAS NOS PREJUDICARIAM?
 06/09/10

Denise

Você tirou alguma licença até julho desse ano?

06/09/10

Denise

O meu saiu.

06/09/10

☞PRISCILLA☞

DENISE LOIRA

EU NÃO TIREI LICENÇAS DEPOIS DE 01/07/09. AGORA EU TIREI LICENÇAS NO INÍCIO DESTES ANOS, O QUE NÃO IA INTERFERIR, CERTO? PQ É UM PRÊMIO DE 2009, CERTO?

06/09/10

♥ Ana Lúcia

Eu acho que não vou receber, apesar de ser da mesma escola da "Denise loira" (ahahahaha).

Estava de licença maternidade... ai, ai, mais um castigo por ter engravidado...risos

06/09/10

Ana

Infelizmente eu recebi. E agora vai me dar um problemão para devolver!

06/09/10

Área

Só digo uma coisa, como nossa classe é b... ao invés de nos unirmos e colocarmos o absurdo dessa premiação desonesta, ficamos somente vendo se o nosso caiu...mas é assim que o governo consegue o que quer...a velha política romana do pão e circo...

06/09/10

Área

Acredito que esse poema que estava em outro tópico cai muito bem aqui...

"Primeiro levaram os negros

Mas não me importei com isso

Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários

Mas não me importei com isso

Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis

Mas não me importei com isso

Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados

Também não me importei

Agora estão me levando

Mas já é tarde

Como eu não me importei com ninguém

Ninguém se importa comigo."

(B.B.)

06/09/10

Erika christine

Realmente este poema esta completamente de acordo com a nossa classe!!!!

06/09/10

♥MaRi♥Mel_♥

\o/

Adorei receber meu prêmio!!!!

Farei por merecer outros se houver.

Prêmio é prêmio e não salário.

Insatisfação com seu salário? existem outras areas que pagam mais... é so mudar.

Elizabeth

Merecimento?

Acho meio estranha essa palavra, se fosse por merecimento, muitos receberiam.

Um ano que a gripe suína derrubou vários colegas. Conheço vários que se ausentaram por pegar doenças dos alunos, como sarna, catapora, etc.

Sou a favor do prêmio...mas é preciso uma avaliação, e não apenas se restringir ao número de faltas do professor.

06/09/10

Maria Lucia

Penso que este prêmio deveria ser maior

Trinta moedas de prata

Seria mais apropriado.

Marcos

06/09/10

Maria Lucia

Amanhã eles colocaram na capa de todos os jornais

PREFEITURA PAGA 14° AO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Esperem

Marcos

06/09/10

Roberta

Merecimento?

Realmente não entendo esta palavra...uma vez q "não mereço" porque tirei licença pois mh filha ingeriu MERCÚRIO."Não mereço" pois precisei me internar as pressas pois perdi um bebê com 12 semanas.Sendo assim realmente NÃO MEREÇO CARA COLEGA!!!

06/09/10

Roberta

Marcos

E nós ã podemos falar nada tbm nos jornais?

06/09/10

Maria Lucia

Roberta

Não sei se alguém quer nos ouvir. Ouvirão se todos devolvêssemos este "prêmio" imoral mas vc sabe, algumas pessoas se vendem por qualquer valor.

Marcos

06/09/10

Roberta

Marcos

Vc tbm ã recebeu?Acho ridículas essas declarações tipo "eu mereci,eu recebi"!

06/09/10

Maria Lucia

Querida

Eu nunca receberia esta gratificação. Eu não me sujeitaria a aceitar um dinheiro marcado pela injustiça, pela iniquidade, pela imoralidade.

Quando Hitler confiscou os bens das famílias germânicas na Alemanha da década de trinta distribuiu estes bens e propriedades entre as boas famílias arianas. Todos sabiam a origem daquela riqueza, porém todos repetiam sempre que não haviam feito nada de errado, que não fizeram nada contra ninguém e que se estavam recebendo aquelas coisas era porque eram pessoas decentes e honestas e que mereciam como bons cidadãos.

A História só se repete como farsa ou como tragédia. Em nosso caso são ambos.

Marcos

Vilminha ☺ ☆

Realmente dói...

"EU MERECEI, EU RECEBI".

Gostaria que quem declara isso provasse que quem não recebeu não fez por onde e NÃO MERECERIA.

O que está sendodifícl é as pessoas focalizarem essa situação... Não sei porquê!

06/09/10

Fatima - A Musa

"Eu mereci, eu recebi"

Ou seja, só em 290 escolas desse município se trabalha - nas outras se faz figuração!!!!

Que bom que essa professora não casou, não perdeu ninguém, na família, não adoeceu ou não teve ninguém doente em casa.

Michele & André

Que ideb?

Acredito que se fosse pelo Ideb todos teriam recebido né, mas maracutaia é o que existe. Eles nos desunem para se fortalecer. Sei que outras áreas pagam melhor, mas se não houver mais professores como terão outras áreas de atuação? Professor é formador de opinião e me dá medo de ter docentes que apoiam essa premiação, afinal só reforça o mercantilismo da classe. Pois é

Aparecida

Esse prêmio só criou desunião!

Aí está o que o governo queria , esmola dada e elogiada!!!! Todos nós professores merecíamos esse bônus, é lógico que com esse salário de fome qualquer extra é bem vindo! Aproveite quem recebeu! Agora achar que só porque não tirou licença é mais merecedor do que os outros, é no mínimo desumano! Ser cristão acima de tudo!

Aparecida

Mereci e recebi !!

Isso tem cara de mutreta. Merecer por fazer a função pela qual prestou um concurso ? Eu já desconfiava, agora, tenho certeza.

06/09/10

Aparecida

Essas pessoas não são minhas colegas.

06/09/10

✿.☺.☺Angela✿.☺.☺

Não fique triste mestra. existem moças que se vendem ainda mais barato, porém elas assumem a sua função.

Marcos

pq o sr insiste em ofender as pessoas?

Isto é assédio moral caro prof

06/09/10

Maria Lucia

A ofensa está nos olhos de quem lê mestra. Não desejo mal a ninguém , espero que todos usem a gratificação com sabedoria.

Um abraço,

Marcos

06/09/10

✿.☺.☺Angela✿.☺.☺

Acredito no senhor

Qto ao meu premio ou propina como ja foi mencionado anteriormente vou usa-lo com muita sabedoria.na reforma do meu qto q esta caidinho

Bom feriado!

06/09/10

Aparecida

A direção da escola onde trabalho disse que se nós professores tivéssemos aprovado alguns alunos a mais, e devolvêssemos aos alunos os testes marcados errados, fazendo-os ver as respostas certas, teríamos alcançado as metas.

Eu continuo pobre, mas honesta. Não vou enganar alunos para ganhar migalhas.

06/09/10

Ana

Monica e Aparecida

O negócio é pior do que eu imaginava.

Como tirar licença por mais de dois meses e receber o tal abono?

No próximo ano vamos ter tantas escolas maquiando os resultados.

06/09/10

Ana

Tudo isso aconteceu lá nos E.U. A,se eu não me engano, essa história de prêmio veio de lá!

06/09/10

♥MaRi♥Mel_♥

Isso foi pra mim???

Maria Lucia

Não fique triste mestra. existem moças que se vendem ainda mais barato, porém elas

assumem a sua função.

Marcos

Não sei se foi direcionado a minha pessoa. Espero que não, pois esse senhor Marcos não me conhece pra me julgar e me ofender dessa forma. Ele que usa o orkut de uma mulher e não assume sua própria identidade é um tanto estranho... fala tão bonito...expoe suas opiniões , julga e agride os outros com uma facilidade impressionante como se fosse a UNICA VERDADE A SER SEGUIDA.

Não estou triste, estou feliz. Em momento nenhum eu desmereci nenhum outro profissional, nem desrespeitei... já a citação acima está claramente chamando de PROSTITUTA quem recebeu o prêmio pelo IDEB.

.....
JOSIANE VOCE NAO TA VENDENDO ISSO NAO????????????????????????????????

06/09/10

Vilminha ☺ ☆

Ôpa!

RioEduca News online!

Maria Lucia

Minha cara Mari Pen , perdão se passei esta impressão. Quis dizer que existem outros prêmios que são menores do que os que são dados aos professores, muito menores mesmo. Ainda assim as pessoas os aceitam sem questionamentos.

Parabéns pela sua vitória pessoal pessoal. Tenho certeza que vc mereceu o prêmio e fez por ordem. Utilize-o com sabedoria.

Um abraço,

Marcos

06/09/10

Vilminha ☺ ☆

Cada idéia, né, Cida?

E quem é honesto? E a transparência, como ficam?

Mas, aprovação e reprovação não incidiram no IDEB, isso é avaliação interna, não tem nada a ver. A diretora não está bem informada, pelo jeito.

A direção da escola onde trabalho disse que se nós professores tivéssemos aprovado alguns alunos a mais, e devolvêssemos aos alunos os testes marcados errados, fazendo-os ver as respostas certas, teríamos alcançado as metas.

Eu continuo pobre, mas honesta. Não vou enganar alunos para ganhar migalhas.

Simplesmente,

Durante muito tempo de minha infância, fui paupérrima.Comia em prato de ágata, furado e minha mãe tampava os buracos com miolo de pão para o feijão ralo não vazar.Quando precisávamos tampar uma garrafa e não tínhamos rolha, fazíamos uma com papel e assim íamos driblando as nossas carências.Hoje não sou rica mas tenho duas matrículas(uma de aposentada) e faço dupla.Estou terminando de pagar um empréstimo do PREVIRIO pois comprei um apartamento.Leciono, exerço muito bem a minha profissão e sou muito elogiada por pais e alunos, mas dar aulas não é a única coisa que sei fazer na vida.Sou honesta e coerente com os meus princípios éticos e morais. Muitas vezes, sinto vergonha de ser professora por ver alguns pensamentos de meus colegas de profissão,mas o que fazer?.Enfim, o que gostaria de sugerir e sem pretender ofender ninguém, é que quem inventou este prêmio, faça, com a parte que me seria devida pelo meu trabalho, UMA BOA ROLHA e tampe o buraco que melhor lhe aprouver!

CAROS PROFS

As postagens estão muito grosseiras.Nem parece q são Educadores q as estão postando.Deprimente.

O prêmio,propina.ou o q quiserem falar já foi pago e nada mais pode ser feito em relação a isto.Em 2011 acontecerá de novo então comecem a campanha já!

07/09/10

Bete

Não adianta chorar o leite derramado ...

Inicialmente foi chamado de 14º, depois foi chamado de gratificação.

Todos foram coniventes com a situação, premiação, com suas cláusulas impostas pela SME.

As diretoras aceitaram e foram coniventes.

Os professores foram coniventes.

O apoio não precisaria se esforçar para mostrar merecimento, era só não tirar licença e torcer para estar numa escola que ganhasse.

E agora vem a revolta mais do que cheia de razão.

Sinceramente não estou revoltada por mim, sou merendeira.

Mas por tantos professores que sempre se esforçaram por amor a profissão e não só em 2009.

Então aos que ganharam parabéns, por merecimento e alguns por sorte independente do mérito, mas ganharam na aba dos outros.

E parabéns aos que não ganharam não por falta de mérito, mas por problemas externos.

Como sempre a desunião impera na classe,

infelizmente a classe é apática e aceita todas as imposições da SME.

Reclamam, reclamam e abaixam a cabeça.

E o mais triste ainda, é quando um professor se rebela e mostra o que tá errado, e apesar de seus colegas acharem a mesma coisa, ficam mudos e não o apoiam.

Já assisti um filme desses, e foi comigo.

07/09/10

☼.•.☼Angela☼.•.☼

Bete

Independente de ser prof.merendeira.diretor.servente.fazemos parte da Educação e temos q ter educação tb, e se os Diretores foram coniventes.os educadores da escola foram OMISSOS.Todos aceitaram sem reclamar.

Na minha escola fizemos uma união pra tudo dar certo.Queríamos o premio,só q a prof q tinha a turma em questao precisou tirar licença,E tirou.Nós resolvemos entao contribuir com um percentual para dar a ela o seu premio tb.

nada mais justo pensamos assim.Não somos melhores q ninguem,mas somos unidos e rimos em grupo.choramos em grupo e lutamos pelo melhor pra nossos alunos.Entao MERCEMOS este prêmio;

Bjim

premição

Premiação

Apesar da minha escola receber(eu inclusive), alguns colegas não receberam. Será porque trabalharam menos?Esforçaram-se menos? Não, mas por terem afastamento por saúde perderam esse "bônus". O trabalho de um ano inteiro sendo desmerecido por alguns dias...Ir trabalhar todo dia então é a referência? Já vi tanto prof "estar" na escola, e não "estar" nem aí...

A quem se quer iludir?

Sou contra esses critérios. Prof não fica doente? Se tem filhos e esses ficam doentes, quem vai cuidar? E devido ao afastamento, são "castigados"?Então, prof não pode casar(gala), seu parente não pode morrer(nojo), se quebrar um perna, tem que trabalhar, se filho estiver internado, que se vire...por aí? Professor não é humano?

Crerios ridículos. Bônus ridículo. Todo \$ é bem-vindo, mas esse só está desunindo cada vez uma classe já extinta.

Agora, ninguém mais vai paralisar, ficar doente, casar, etc.????

Com certeza não terei mais esse direito, pois já estou paralisando...rsss

VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO SERIA SALÁRIO DIGNO COM O TRABALHO QUE EXERCEMOS! AMBIENTE E MATERIAL ADEQUADOS PARA QUE POSSAMOS FAZER UM MELHOR TRABALHO!

VALORIZAÇÃO DO MEU TRABALHO SERIA SER RECONHECIDO PELO QUE EU FAÇO SEMPRE E NÃO PELA QUANTIDADE DE DIAS Q FALTO!

No twitter só faltam agradecer por terem recebido o salário!!!!Isso é ridículo!!!

Tô ficando diabética com o q vejo lá...argth!

Deveríamos era postar na mídia: SR. PREFEITO, CADÊ O FUNDEB???

Um monte de gente insatisfeita. Mas o q fazem pra mudar isso?

Uma vergonha no dia 26, Cinelândia vazia perto do número de profissionais existentes.

Pq só prof deve parar? Cadê os outros? Ah, já sei, devem estar pensando no bônus do ano q vem...e aí começa tudo de novo...

O POVO TEM O GOVERNO Q MERECE...

Eles dão a corda...o povo/prof trata de se enforçar...

Maria Lucia

Discurso e Retórica

Alguns colegas desta comunidade, eventualmente, mandam-me recados dizendo gostar de meus textos. Dizem que sou crítico, lúcido e, normalmente, bem humorado.

Outros perguntam-me porque vivo a agredir os colegas. Reclamam de minha linguagem xula (é com "x"?) e de não medir minhas palavras.

Não deixa de ser interessante. Quando um colega diz "Eu recebi um prêmio porque eu trabalhei, esforcei-me, organizei-me com meus colegas de unidade, enfim mereci" o que está subentendido? Qual a mensagem subliminar? Simples, quem não o recebeu é porque não fez como eu. Assim quem não recebeu é porque não se esforçou, não se organizou, não trabalhou, não mereceu. E isto não é ofensa? Não é ser grosseiro? Na verdade é bem mais do que isto, é ser ingênuo politicamente.

Parece-me que será necessário investirmos em interpretação de texto no treinamento do magistério. Perdão se estou sendo grosseiro mas parece-me que alguns colegas leem com uma certa dificuldade. Discurso é uma coisa, retórica é outra.

Marcos

Renise

Mereci e não recebi!!! Eu e toda a minha escola...

Tô lendo isso aqui e tá me subindo um negócio ruim, uma quentura pelo corpo...

Tô toda enrolada no consignado, com salário defasado, meu marido desempregado, e eu também (como a maioria de nós) deveria estar com o prêmio na conta.

Minha escola ficou entre as melhores na Prova Rio, mas não fez IDEB por não ter o 5º ano. Ano que vem, sem chance! Já fiquei doente este ano...

Acho que vou matar alguém! Nem vou sair de casa pra não cair em tentação.

Fatima - A Musa

100 noção?

100 juízo?

100 dinheiro?

100 vergonha?

100 rumos?

Luciene Bueno L.

Ai ai , ai, tanta briga por causa de uma merreca... parece até q é uma fortuna...rs...

De qualquer forma, o prêmio é injusto e divide a classe.

•

Fonte: Comunidade Professores, rede municipal - Rj (2010)

[disponível em:

[http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1061607&tid=5490](http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1061607&tid=5490185952076163889&kw=ideb&na=3&nst=51&nid=1061607-5490185952076163889-5491222314797797097)

185952076163889&kw=ideb&na=3&nst=51&nid=1061607-

5490185952076163889-5491222314797797097]

ANEXO 7

Quadro 7. Tópico da comunidade oficial de São Lourenço, MG

•

Educação de São Lourenço em decadência

Foi o que os números do PROALFA comprovaram. A mudança chegou mesmo, e para "PIOR". Depois do lamentável episódio com a Escola Frei Osmar Dirks, o PROALFA **comprova a decadência** vivida este ano nas escolas municipais. UMA VERGONHA!!!
COM EDUCAÇÃO NÃO SE BRINCA!!! MEU DEUS.

"A situação mudou... Com vantagem agora para as escolas estaduais, que possuem as três melhores colocações no teste deste ano, ao contrário do ano anterior quando uma escola municipal (Coronel Manoel Dias Ferraz que este ano foi para último lugar) estava entre as três melhores de São Lourenço. O PROALFA 2009, teve a prova aplicada no dia 30 de junho em todas as escolas estaduais e municipais do estado de Minas Gerais que possuem alunos no terceiro ano escolar, serve para aferir o nível de alfabetização das crianças".

JODIL DUARTE.

23/11/09

*Keridão

Segue o link da matéria...

que é uma vergonha para a educação de São Lourenço

<http://www.saolourencojornal.com.br/artigos/not%C3%ADci/754/>

23/11/09

Adriana

PROMESSAS DE CAMPANHA DA ATUAL ADMINISTRAÇÃO

EDUCAÇÃO

"A educação é o maior patrimônio que podemos deixar para nossas crianças e a maior riqueza que levamos conosco"

Esta aí como o nosso maior patrimônio esta sendo tratado nesta administração...

23/11/09

Ana Paula

Cada povo com o governo que SE PERMITIU merecer. (3)

23/11/09

Alex Henrique

vamos diretamente ao assunto

Pq a educação teve baixa? O que tinha antes que fez falta agora? O que se pode fazer a curto prazo para reverter a situação?

23/11/09

Cláudia

Cada povo com o governo que SE PERMITIU merecer. (4)

23/11/09

Alex Henrique

Parem de relacionar tudo diretamente a política, que saco@@@@@

Vocês que tem filhos, sobrinhos ou amigos nessas escolas, discutam com eles se algo está fazendo falta, o que pode ser feito para melhorar, pode se apresentar soluções, idéias e críticas para a secretaria da educação da cidade, se vcs realmente estão preocupados com a educação como dizem, façam isso, ao invés de ficarem chorando

23/11/09

Ana Paula

ALEX

QUEM CUIDA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL É O ALCÁIDE, QUE POR SUA VEZ GANHOU A ELEIÇÃO.

COMO VC QUER QUE NÃO LIGUEMOS ESTE FATO À POLITICA?????

Cada povo com o governo que SE PERMITIU merecer. (5.450)!

23/11/09

Jodil

Direto ao assunto!

Alex, vamos direto ao assunto então: Porque a educação teve baixa? Acredito que você tenha falado nota baixa: Por um simples motivo. O Proalfa serve para aferir o nível de leitura das crianças matriculadas na terceira série. O Proalfa começou a ser aplicado no ano de 2007 e a melhor escola neste ano foi uma escola municipal: Coronel Manoel Dias Ferraz. Em 2008, com as análises tiradas de 2007, o estado aplicou como ninguém o plano de intervenção pedagógico e corrigiu as falhas apontadas no proalfa. A Secretaria Municipal de Educação não fez o mesmo. O que tinha antes que não tinha agora: Vontade de trabalhar. Pulso firme com os funcionários, cobrando uma condição de atenção total aos alunos e não aos funcionários. Esta foi a grande diferença. Por isso a escola municipal Cel. Manoel Dias, a grande decepção, que por dois anos figurou entre as duas melhores escolas da cidade, teve essa decadência toda e foi para último lugar, com perda gravíssima de proeficiência de 577 para 480.

O que se pode fazer a curto prazo para reverter a situação? Parar de falar que a culpa é dos outros e trabalhar para evitar resultados pífios como os apresentados. Os três melhores terceiros anos de São Lourenço são de escolas estaduais. Oferecer cursos de primeira linha para esses professores de terceiro ano. E principalmente, parar de querer falar bonito e agir. Interpretar os erros e corrigi-los. A curto prazo não tem jeito. Agora só ano que vem!

Jodil

Concordo com você Alex!

Acredito que a culpa não é do prefeito... O problema está na educação que ainda não mostrou a que veio apesar da experiência colecionada ao longo dos anos...

23/11/09

Ana Paula

Jodil

Concordo com vc, mas menos 1 coisa: quem escolhe o secretariado?

23/11/09

Alex Henrique

vcs querem em 11 meses o que não foi feito em 12 anos

24/11/09

Cláudia

Jodil ...

MAS QUEM ESCOLHE O SECRETARIADO ?????????

24/11/09

Jodil

Paula, política é complicado...

E você há de concordar comigo que uma mudança de secretariado é desgastante... Foi assim com o Nega Véia, com o Tenório e agora com o Zé Neto...

24/11/09

*Keridão

Com educação não se brinca!

Os números estão aí para serem apreciados, a educação Municipal caiu e muito em rendimento. As nossas crianças estão sendo prejudicadas. Um absurdo!!! Que mudança heim....

24/11/09

suellen

Jodil

Como assim a culpa não é do prefeito???

Ele é o chefe não é? Não é ele que é todo certinho e tem as rédeas nas mãos? Ele é o responsável sim Sr

Ana Paula

Luis Claudio

O IDEB tb vai lançar os números agora final do ano. Vamos aguardar.

Mas o PROALFA dando este resultado espero que não andemos para trás.

30/11/09

*Keridão

Acontece que o atual Governo

não está cuidando da educação como deveria, no governo anterior a Educação de São Lourenço era tido como modelo, agora.... a coisa mudou sim, e para muito pior.

05/12/09

Jodil

Agora falam que o Proalfa não serve para nada...

"Não desmereci o PROALFA. Só afirmei que não dá para se fazer uma análise geral e julgar a educação do município, seja em que administração for, somente pelo resultado do PROALFA"... Luiz Claudio, eu li sua frase e confesso que conhecendo você, você também está preocupado com os resultados obtidos. Na administração passada, os resultados obtidos pelas escolas municipais foram pífios também. A Escola Municipal Manoel Dias entrou de gaiato no seletor grupo das três melhores de São Lourenço e assim ficou por dois anos. O PROALFA serve pra avaliar os alunos e saber se os mesmos sabem ler sem a ajuda de ninguém e aferir se a alfabetização foi bem feita. O resultado mostrou que não... As escolas municipais precisam de uma reavaliação na maneira de alfabetizar para obter resultados melhores. E o proalfa mostra exatamente onde acontece o erro. Basta traçar um PIP – Plano de Intervenção Pedagógico e atuar nas falhas mostradas no proalfa. Isso não foi feito. O fato da Cel Manoel Dias ter ido de primeiro a último é preocupante e mostra o quão ingratos e traiçoeiros foram com minha esposa. Que não quer ser diretora não, vamos deixar bem claro. Por razões que você sabe muito bem, e que não são pessoais, o assunto não foi para frente. De todas as escolas municipais, a Coronel Manoel Dias foi a pior de todos os tempos. Mas existe ainda um problema com a Escola Municipal Manoel Monteiro que apresenta resultados

horríveis e não se faz nada. Cá entre nós. Como não se preocupar com uma criança que não sabe ler sozinha... O estado fez a parte dele e melhorou o resultado. A Escola Municipal Melo Viana foi a escola do município melhor classificada. E recebi notícias que houve preparação para que as crianças atingissem melhores notas no proalfa. Se tivesse um filho em idade de alfabetização hoje colocaria em escola estadual. Tem gente da educação municipal que vai em escola e fala que o proalfa não serve para nada... É mentira de quem fala isso!

<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=10957899&tid=5491743839823249162&kw=IDEB>

Jodil

E O IDEB de São Lourenço...

Para variar as últimas escolas são as escolas municipais. O que acontece meu Deus... No PROERD tinha gente na cara dura falando que o mesmo não serve para aferir a educação dos alunos. Eu quero ver o que vão falar sobre o IDEB agora. Com certeza também não servirá para mostrar a porcaria que está a educação municipal. Eu estou engasgado com esse povo da educação que fica contando estória da carochinha pra cidade de São Lourenço e por picuinha foi mexer com profissional séria que é minha esposa da maneira que mexeu, sem falar na minha filha que não pode estudar dentro da área de zoneamento dela. E falo isso não é por direção de escola não, que fique bem claro. Falo porque é um absurdo os alunos da rede municipal de ensino pagarem por essa falta de carinho com os mesmos e por tanta incompetência. Prefeito, para melhorar a educação tem que mudar a cúpula da educação toda... São amadores e não tem condições de gerir a educação do nosso município. O PROERD veio e mostrou que tá feia a coisa. Agora vem o IDEB e confirma que a nuvem preta tomou conta da educação. Mudança já prefeito! Leila Direzenchi ou Maria Inês para Secretária de Educação e Selma Bajgman ou Regina para Coordenadora Pedagógica. Do jeito que está não dá mais! O IDEB é uma ferramenta útil para a sociedade, em particular para os pais de crianças que freqüentam a escola pública. Por meio dele, é possível comparar a avaliação da escola do seu filho com a das escolas do município, da região e de outras cidades.

09/07/10

Bruno Vaz

Grande Selma Bajgman ,Maria Inês,...sinto saudade deste time!

Ao mesmo tempo também sinto falta de Vania Magalhães...Lidia.... e tantos outros profissionais que fizeram da Educação uma das melhores do estado sem sombras de dúvidas.

Dizer que não serve para medir o ensino é mesmo uma piada e me perdoem se estiver errado.Não é assim que a banda toca gente,estamos falando de EDUCAÇÃO.Os pais da Cel.Manoel Dias sentem falta da Vânia. Tempos bons aqueles em que os alunos eram colocados na linha!.....

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

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. 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.

09/07/10

Pedro

Soledade de Minas é a 9ª colocada no Brasil com o melhor aproveitamento no IDEB.

<http://www.saolourenco.com/site/modules/news/article.php?storyid=1745>

09/07/10

Fabiano

É meu amigo Jodil...

Pelo que li no site do Pedrão a entrevista...

...tem gente aí conta história para boi dormir....

Qual a sua avaliação das mudanças, ao final desses três primeiros semestres?

ML - As mudanças foram significativas e com excelentes resultados. O setor pedagógico destacou-se com a formação continuada dos profissionais da educação e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Foram sistematizadas reuniões de diretores e supervisores, sempre com a presença do prefeito Zé Neto, objetivando as ações conforme planejamento estratégico. Ações administrativas e pedagógicas foram repassadas a todos os profissionais através de reuniões e capacitações resultando em: Unificação dos Planos Curriculares e Propostas Pedagógicas; Unificação do Material Didático; Formação Continuada em Língua Portuguesa e Matemática (Gestar II e Pró-Letramento); Capacitações pelas equipes multidisciplinares e pedagógicas aos Auxiliares de Creche, Professores da Educação Infantil e de 1º ao 5º ano; Capacitação dos Secretários Escolares com a pareceria da 7ª SRE; Curso de Gestão Escolar para Diretores e Vice-diretores eleitos em 2009; Implantação da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Escola Municipal Manoel Monteiro; Ampliação de creches.

Entretanto, merece ressaltar que todas as realizações citadas resultaram da integração secretaria / escolas.

TANTA COISA.....E OS RESULTADOS SÃO ESSES??????

pelo visto como já sabemos...

reuniões e mais e reuniões que não chegam a lugar nenhum.....

MUDANÇA NA EDUCAÇÃO JÁ!

09/07/10

Jodil

Fabiano, grande amigo...

Na emissora em que trabalho tenho que ser o mais imparcial possível e busco fazer isso. É uma busca constante e difícil. O ouvinte não tem nada com meus problemas pessoais e não é justo repassá-los. Mas eu estou engasgado com essa cúpula da educação de São Lourenço pelo que fizeram com minha esposa, ao aceitarem um abaixo assinado de funcionários para que a mesma fosse retirada da escola. Foi um ato de guerra que foi declarado com minha família pela maneira que foi feita. Minha filha tem direito a estudar na escola de seu bairro e não pode fazê-lo pois se fizeram o que fizeram com minha esposa, o que podem fazer com minha filha. Rogo ao prefeito que afaste toda a educação... Acabou, não dá mais, fim de linha. Tudo que é feito para aferir as escolas taí o resultado. último, penúltimo e por aí vai... Mas tem que sair toda a cúpula da educação. O Proalfa veio e mostrou que está tudo errado. O IDEB vem e confirma. Eu quero ver o que vão falar do IDEB agora...

09/07/10

Fabiano

Resposta sobre zoneamento....É PARA RIR

Meu amigo Jodil,

Essa é para rir...

Olha o que consta na resposta a respeito do zoneamento...

Parece que tudo que acontece, dizem ao contrário...

"– Esse é outro grande problema que a Secretaria Municipal de Educação tem procurado administrar . Muitas famílias não aceitam o zoneamento, querendo uma vaga para seus filhos na escola de sua preferência, mesmo que seja longe de sua casa, aumentando assim o número de usuários do Transporte Escolar. Uma das medidas tomadas por esta secretaria foi respeitar a liberdade de escolha dos pais, entretanto, eles tem de assinar a desistência do uso do Transporte Escolar, uma vez que há vaga na escola próxima de sua casa. Hoje, o total de usuários do Transporte Escolar é expressivo. São atendidos diariamente, 1.312 alunos da rede municipal, 525 alunos da rede estadual e 135 alunos de entidades diversas, totalizando 1.972 alunos." Acredito que existem pessoas que querem escolher as escolas mesmo que distantes de suas residências....e assim não respeitando o zoneamento...mas E agora??

Aqueles que querem estudar próximo as suas residências, dentro da área de zoneamento e não conseguem.....tendo que se deslocar para outras áreas???

Parece que este é o seu caso meu amigo Jodil com sua filha,né??....e chegam com essa história para boi dormir.....

Mais uma demonstração clara de que contra fatos não há argumentos.

Reclamam que tem que administrar essa questão de zoneamento.....pelo visto, mal administrado e literalmente uma ZONA!!

É uma brincadeira o que esta pasta esta fazendo com as crianças, com os pais e principalmente com o ensino, onde os índices mostras o fracasso de toda uma estrutura criada e quem "paga" por isso são os jovens com o ensino fraco....e o pior, que estão na Secret. de Educação e não são, sendo assim, passam por ali e????....perde-se tempo, ensino e qualidade, comprometendo o futuro dos jovens...

PELA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO Já

09/07/10

Fabiano

Sinto por esse problema, meu amigo e espero e torço que possa ser solucionadoquem sabe no proximo ano letivo "aprendam".... que realmente é inadmissível isso acontecer.....e em entrevista vir colocar a culpa nos pais dos alunos e se eximir da responsabilidade.

E lamento pelos baixos índices apontados só vem a confirmar como anda a educação na cidade.....

O que será que irão dizer???

Mais uma vez que este método não avalia em nada????

Como diz nosso amigo Pablo:

E VIDA DE GADO!!!!

Afinal, baixo ensino, instrução, baixa qualificação.....sabemos bem o que isso significa, principalmente nas mãos de alguns políticos, diga-se maus políticos.

Têm muito que aprender com o Senador Cristovam Buarque...

"Ao se referir a um comentário de Arthur Virgílio (PSDB) sobre a possibilidade de o Brasil se tornar uma potência por ter um conjunto de potencialidades que outros países latino-americanos não possuem, Cristovam lamentou que falta ao país a principal delas, a educação, "capacidade que unifica todas as outras. Para Cristovam, o Brasil só se tornará uma potência se tiver capital humano habilitado a manejar equipamentos e aparatos modernos. O senador salientou que a educação é o elemento alavancador do crescimento sustentável."

PELA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO Já!!

09/07/10

Pedro

Confira a lista das melhores escolas públicas de São Lourenço:

De 1º ao 5º ano (0 a 10) ano base 2009

1º lugar – Escola Estadual Dr. Humberto Sanches – Nota 6,8

2º lugar – Escola Estadual Antonio Magalhães Alves - Nota 6,5

3º lugar – Escola Estadual Eurípedes Prazeres – Nota 6,4

- 4º lugar – Escola Municipal Ismael Junqueira de Souza – Nota 6,0**
- 5º lugar – Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima – Nota 5,8**
- 6º lugar – Escola Municipal Dona Ida Mascarenhas Lage – Nota 5,7**
- 7º lugar – Escola Municipal Dr. Emílio Abdon Pova – Nota 5,6**
- 8º lugar – Escola Municipal Melo Viana – Nota 5,2**
- 9º lugar – Escola Municipal Manoel Dias Ferraz – Nota 5,0**
- 10º lugar – Escola Municipal Manoel Monteiro – Nota 4,6**

De 6º ao 9º ano (0 a 10) ano base 2009

- 1º lugar – Escola Estadual Dr. Humberto Sanches – Nota 4,8**
 - 2º lugar – Escola Estadual Professor Mario Junqueira Ferraz - Nota 4,8**
 - 3º lugar – Escola Municipal Dr. Emílio Abdon Pova – Nota 4,7**
 - 4º lugar – Escola Municipal Manoel Monteiro – Nota 4,5**
 - 5º lugar – Escola Estadual Antonio Magalhães Alves – Nota 4,4**
- 09/07/10**

*Keridão

Só de pensar que antes da tal "mudança" chegar
tínhamos uma educação de referência, ELOGIADA POR TODOS. ISSO QUE DÁ
MEXER EM TIME QUE TÁ GANHANDO.
o POVO NÃO QUERIA MUDANÇA??? POIS É... ELA TÁ AÍ.

Cláudia

o POVO NÃO QUERIA MUDANÇA??? POIS É... ELA TÁ AÍ. (2)

09/07/10

DJ-VJ PEROBA

Amigo Jodil e Christiano

São Lourenço Já teve um ensino escolar de qualidade, digna de ser copiado por
outros....agora estamos é no mato sem cão e sem gato.

Pelo que estou percebendo São Lourenço está virando a cidade do "JA FOI" "JÁ
TEVE" estamos perdendo muita coisa.

DJ-VJ PEROBA

SOLEDADE DE MINAS ATINGE META DO IDEB

A avaliação de escolas feita pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação
Básica) colocou a cidade de Soledade de Minas na região do Circuito das Águas no sul
do Estado como uma das melhores.

O município obteve nota 7,4 ficando entre as dez maiores notas em todo o país. Dos
5.404 municípios avaliados, 84,9% atingiram as metas estabelecidas pelo Instituto
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano passado,
levando em conta as séries iniciais do ensino fundamental (até a 4ª série) das escolas
da rede pública.

O Ideb foi criado em 2005 para medir a qualidade do ensino público no país e é
calculado a cada dois anos, levando em conta as notas da Prova Brasil e os índices de
reprovação. O Inep estabeleceu metas de qualidade que devem ser atingidas pelo
país, pelos estados, municípios e pelas escolas. O objetivo é que a média nacional
chegue a 6 em 2021.

Em 2009, 50,2% das cidades ficaram acima da média nacional, que foi de 4,6 pontos,
em uma escala de 0 a 10. Na avaliação anterior, em 2007, 47% dos municípios
conseguiram superar a média, que era de 4,2 pontos.

Confira a lista:

Piores notas:

Ou será q vão suprimir esta vergonha pq educação p o povo não é importante???

FAÇAM SUAS APOSTAS!!!!!!

10/07/10

Cláudia

e KD o Levanta São Lourenço pra divulgar essas coisas, pra informar a VERDADEIRA situação em q se encontra a nossa EDUCAÇÃO a nossa CIDADE ???

INFORMAR NÃO SÓ PELO SITE, MAS PELOS PANFLETOS TBM !!!

KD VC LEVANTA SÃO LOURENÇO ??????????????????????????????

10/07/10

Fabiano

É verdade, Adriana...

Será que esse resultado vai para o site da prefeitura????

Será que assessoria de manipulação..ops!...comunicação irá divulgar isso??

11/07/10

suellen

Ouçõ dizer por professores..

que a Educação está deixando muito a desejar na Administração do prefeito Zé Neto, e agora esses números para comprovar. É.... a cidade toda(tirando os puxa-saco)todinha arrependida de ter votado nesse sujeito.

10/07/10

Ana Paula

UMA VERGONHA !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Será que vão apresentar uma planilha dizendo que o IDEB está errado?

10/07/10

Cláudia

Paula

e vc tem alguma duvida ???

desses aCeÇores, podemos esperar td !!!

10/07/10

*Keridão

UMA VERGONHA !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Será que vão apresentar uma planilha dizendo que o IDEB está errado? (2)

Olha que eu não duvido não viu.

11/07/10

suellen

Ouçõ dizer por professores..

que a Educação está deixando muito a desejar na Administração do prefeito Zé Neto, e agora esses números para comprovar. É.... a cidade toda(tirando os puxa-saco)todinha arrependida de ter votado nesse sujeito.

15/07/10

Lyliane

Jodil, por acaso vc sabe como se mede o índice do IDEB? Sou professora tbém da rede estadual, elas vão sempre ficar na frente, sabe por quê. As escolas estaduais não têm reprovação e o índice tbém conta o índice de reprovação das escolas. As escolas q têm mais séries dos últimos anos de escolaridas, como a q eu trabalho, acabam sendo prejudicadas porque com certeza vão ter mais alunos com dificuldades. As gestões mudam, mas o serviço dos pode nós professores, mesmo sem mtos recursos

são de qualidade. Sou professora da Manoel Monteiro Há 15 anos e meio e vivo tirando dinheiro do meu bolso para minha turma ter um ensino de qualidade.

16/07/10

Mônica

Prof. Lylliane

Conheço o trabalho da Lylliane e sei o qto ela é dedicada, o qto se esforça para desempenhar sua função com qualidade independente de governo, pq qualquer profissional independente da área que ele atua tem que ser bom naquilo que faz e posso afirmar que a Lylliane é uma profissional competente!

16/07/10

gil.app

A Liliane está certa.

As escolas municipais de SI não deixam a desejar em nenhum momento para as escolas estaduais.

Os professores fazem um excelente trabalho.

O que acontece é o que ela acabou de dizer, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é calculado com base nos dados de aprovação, reprovação e abandono nas redes de ensino de estados e municípios e nas escolas, medidos pelo Censo Escolar do MEC.

Ele leva em consideração, também, o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação do Governo.

E nas escolas municipais existe a reprovação.

No estado se não me engano é ciclo e no município é série.

Ai o município sempre sai em classificação inferior.

Lendo uma matéria sobre o IDEB vi um comentário do professor da Universidade de São Paulo (USP), Vitor Paro no qual ele diz:

Que o IDEB não leva em consideração o processo educacional como um todo, que envolve a apreensão da cultura em seu sentido maior e a formação de um cidadão completo e capaz".

16/07/10

Jodil

Liliane...

Liliane, o IDEB considera dois fatores que interferem na qualidade da educação:

1ª) - Rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono)

2ª) - Médias de desempenho.

As taxas de rendimento são medidas pelo Censo Escolar da Educação Básica. E as médias são medidas pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações feitas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais. Lembro a você que em Minas Gerais ainda temos o PROALFA que serve para aferir a qualidade do ensino na segunda série e saber se um aluno é capaz de ler e entender um texto.

Os indicadores serão apresentados por redes de ensino, referentes a 1ª e 2ª fases do ensino fundamental e, quando couber, ao ensino médio. Assim, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente.

Segundo Reynaldo Fernandes, presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o mecanismo de divulgação dos resultados do IDEB agregou à avaliação do ensino o componente da mobilização social e possibilitou o envolvimento de toda a sociedade no acompanhamento da qualidade da Educação. "A ampla divulgação dos resultados, inclusive de cada escola, permite trazer as avaliações para mais perto da realidade dos pais – posso não me sensibilizar pelo baixo rendimento do sistema de ensino no estado ou município onde moro, mas o nível crítico da escola onde meus filhos estudam certamente me trará preocupação", acredita Fernandes.

16/07/10

Jodil

Continuando...

E isso quem falou foi o presidente do INEP, que norteia meu texto com relação ao assunto. Ele é claro e franco ao dizer que os pais devem tomar como base o IDEB para saber a qualidade de ensino na escola onde seu filho estuda. Liliane, você vai me desculpar, mas tem um certo tempo que escolas como Emílio Abdon Póvoa, que era menina dos olhos da Dona Dinah Veiga, uma referência em educação em São Lourenço e Manoel Monteiro, que tinha caso de professor trabalhar o dia inteiro e chegava à noite para dar aula na escola apresentava atestado médico, estão, apresentando resultados abaixo da crítica no PROALFA e no IDEB. Eu não estou questionando trabalho pessoal seu ou de quem quer que seja. Estou questionando o lado pedagógico que é fraco e que merece mudanças, sem alcançar o aluno que se vê numa prova sem ao menos ter noção básica de leitura. Você há de convir que alguma coisa precisa ser feita, ainda mais levando em conta sua dedicação no magistério incluindo aí compra de material do seu bolso. Você está no front, com a mão na massa, você sabe o que está errado. Chame sua supervisora, cobre ações, mude o layout, mude as configurações do que está sendo cobrado de vocês, para algo mais sustentável e principalmente que mude as baixas notas que o município tirou com suas escolas. A propósito sobre a falta de reprovação nas escolas municipais. Isso não é desculpa Liliane: Soledade foi nona colocada no país (BRASIL) com uma escola municipal e com número de alunos inferior à Manoel Monteiro.

16/07/10

Jodil

Ao Gil...

Gil, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo chamado endoculturação ou socialização. Pessoas de raças ou sexos diferentes têm comportamentos diferentes não em função de transmissão genética ou do ambiente em que vivem, mas por terem recebido uma educação diferenciada.

O homem é um ser predominantemente cultural. Graças à cultura, ele superou suas limitações orgânicas. O homem conseguiu sobreviver através dos tempos com um equipamento biológico relativamente simples.

Um esquimó que deseje morar num país tropical adapta-se rapidamente, ele substitui seu iglu e seus grossos casacos por um apartamento refrigerado e roupas leves – enquanto o urso polar não pode adaptar-se fora de seu ambiente.

A cultura é o meio de adaptação do homem aos diferentes ambientes. Ao invés de adaptar o seu equipamento biológico, como os animais, o homem utiliza equipamentos extra-orgânicos. Por exemplo, a baleia perdeu os membros e os pêlos e adquiriu nadadeiras para se adaptar ao ambiente marítimo. Enquanto a baleia teve que transformar-se ela mesma num barco, o homem utiliza um equipamento exterior ao corpo para navegar.

A cultura é um processo acumulativo. O homem recebe conhecimentos e experiências acumulados ao longo das gerações que o antecederam e, se estas informações forem adequada e criativamente manipuladas, permitirão inovações e invenções. Assim, estas não são o resultado da ação isolada de um gênio, mas o esforço de toda uma comunidade.

Não preciso falar mais nada. A educação municipal, se construída em cima da qualidade e não de apadrinhamento, vai melhorar. Pode ter certeza.

Liliane

Par Jodil

A Escola Municipal Manoel Monteiro atingiu as metas propostas pelo governo nas provas externas. Nós recebemos alunos do estado q não sabem nem ler. Realmente nós nãoi temos material para trabalhar. Mas do jeito q vc coloca as questões Jodil, parece q nós professores da rede municipal não trabalhamos e não damos conta de ensinar nossos alunos. Os alunos das escolas municipais vão para o ano seguinte se tem condições, já os alunos do estado sabendo os conteúdos, sabendo ler ou não são

aprovados. eles só são reprovados por faltas. Nossos alunos do município tem uma ótima base de conhecimento. se tiver dúvidas aplica uma prova de conhecimentos dos conteúdos necessários para um determinado ano de escolaridade e aplica nos alunos municipais e estaduais pra ver quem se sai melhor. As provas externas não medem o suficiente o nível de conhecimentos dos alunos.

16/07/10

Jodil

Lyliane...

Em outras administrações posso até concordar com você... Mas em momento algum falei de uma pessoa específica. O que eu quero deixar bem claro é que existe algum problema. E que estado ou município pouco importa. A questão é que temos uma situação que não foi esclarecida e que é insatisfatória no município e respingando nos alunos... Fiquei sabendo que tem gente do estado dando assessoria no município sem falar que funcionários de rede particular trabalham hoje na educação municipal. Onde já se viu buscar fora se tem gente competente e capacitada para isso... Você não concorda comigo? Não me recordo de a educação municipal ter sido tão dependente do estado como hoje... Há o que se refletir...

*Keridão

O fato é que...

o rendimento das escolas municipais caiu e muuuuuuito nesta administração, antes tinha cursos de reciclagem para os professores, agora não mais, o fechamento da escola Frei Osmar Dirks também até hj não foi digerido. A educação municipal está em declínio sim. Os números não mentem... compare- os com a administração passada.

•

Fonte: Comunidade Professores, rede municipal - Rj (2010)

[disponível em:

<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1061607&tid=5490185952076163889&kw=ideb&na=3&nst=51&nid=1061607-5490185952076163889-5491222314797797097>]

ANEXO 8

Quadro 8. Tópicos da comunidade oficial de Mairinque, SP

CORINTHIANISMO

TEMOS OS PIORES ÍNDICES DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO!

NOTAS DO IDEB DE 2009:

5ª a 8ª séries (notas em escala de zero a dez)

Com as melhores notas

5,9 - Itapetininga - E.E. Professor Elisiário Martins de Mello
 5,5 - São Miguel Arcanjo - E.E. Massanori Karazawa
 5,4 - Itapetininga - E.E. Professora Euriny de Souza Vieira
 5,4 - São Roque - E.M.E.F. Iracema Villaça
 5,3 - Boituva - E.M.E.I.E.F. Professora Vilma Aparecida Penatti Galvão
 5,3 - Itapetininga - E.E. Adherbal de Paula Ferreira
 5,3 - Itapetininga - E.E. Professor Abílio Fontes
 5,3 - Itu - E.E. Professor Pery Guarany Blackman
 5,2 - Boituva - E.M.E.I.E.F. Professor Olavo Lázaro Munhoz Soares
 5,2 - São Miguel Arcanjo - E.E. Professora Maria Francisca Deoclecio Arrivabene
 5,1 - Itapetininga - E.E. Professor Juvenal Paiva Pereira
 5,1 - Pilar do Sul - E.E. Vereador Odilon Batista Jordão
 5,1 - Pilar do Sul - E.E. Professora Maria Aparecida Mendes Silva Lacerda
 5,1 - Salto de Pirapora - E.M.E.F. e Centro Profissionalizante José Marcello
 5,0 - Araçoiaba da Serra - E.M.E.F. Dr. Celso Charuri
 5,0 - Itapetininga - E.E. Professor José da Conceição Holtz
 5,0 - Itu - E.E. Sylvia de Paula Leite Bauer
 27/07/10

CORINTHIANISMO

Com as piores notas**

3,1 - Capela do Alto - E.M.E.I.E.F. Francisco Mariano de Almeida
 3,2 - Itu - E.E. Professora Rosa Maria Madeira Marques Freire
 3,4 - Alumínio - E.M. Professora Isaura Kruger
 3,4 - Itu - E.M.E.F. Professora Carolina Moraes Macedo
 3,4 - Itu - E.E. Professora Bene Teixeira da Fonseca do Amaral Gurgel
 3,5 - Itu - E.E. Professora Mércia Maria Cazarini
 3,5 - Tatui - E.M.E.F. Professora Lígia Vieira de Camargo Del Fiol
 3,5 - Mairinque - E.M. Sarah Mazzeo Alves
 3,6 - Itu - E.E. Professor Salathiel Vaz de Toledo
 3,6 - Mairinque - E.M. Professora Neuza Maria Bertoncello
 3,7 - Iperó - E.M. Professora Pedrina de Campos Pedrozo Rosa
 3,7 - Iperó - E.M. Professora Zilma Thibes Mello
 3,7 - Itu - E.E. Dr. Benedito Lázaro de Campos
 3,7 - Itu - E.E. Professor Cícero Siqueira Campos
 3,7 - Mairinque - E.M. Gabriel Rocha
 3,7 - São Roque - E.M.E.F. Professor Roque Verani
 3,7 - Tatui - E.E. Professor Ary de Almeida Sinisgalli
 3,8 - Araçoiaba da Serra - E.M. Professor Alcebiades Leonel Machado

3,8 - Mairinque - E.M. Professora Benedita Camargo Valêncio
 3,8 - Itapetininga - E.E. Desembargador Bernardes Junior
 3,8 - Itu - E.E. Vila Lucinda
 3,9 - Mairinque - E.M. Professor Horácio Ribeiro
 3,9 - Mairinque - E.M Professora Maria Lúcia de Almeida Lucca Bittencourt
 3,9 - Pilar do Sul - E.E. Professora Maria Aparecida Rechineli Modanezi
 3,9 - Tatuí - E.E. Chico Pereira
 * Excluindo Sorocaba e Votorantim

** Notas abaixo da média nacional do Ideb, que ficou em 4,0
 27/07/10

CORINTHIANISMO

Ranking das escolas da região*

1ª a 4ª séries (notas em escala de zero a dez)

Com as melhores notas

6,9 - Boituva - E.M.E.F. Professora Elza Brígida Ferrielo Malatrasi
 6,8 - Boituva - E.M.E.I.E.F. Professora Maria José Vianna
 6,6 - Itapetininga - E.M.E.F. Professora Zarife Yared
 6,4 - Itu - E.E. Professor Rogério Lázaro Toccheton
 6,4 - São Miguel Arcanjo - E.M.E.I.F. Angelina Miguel
 6,3 - Itapetininga - E.E. Coronel Fernando Prestes
 6,3 - Iperó - E.M. Dra. Neide Fogaça Lima
 6,3 - Itu - E.M.E.F. Ermelinda Silveira Machado
 6,3 - São Miguel Arcanjo - E.M.E.F. José Gomide de Castro
 6,3 - São Roque - E.M.E.F. Paulo Ricardo da Silveira Santos
 6,2 - Boituva - E.M.E.F. Coronel José Campos de Arruda Botelho
 6,2 - Boituva - E.M.E.F. Professor João Pastre
 6,2 - Salto de Pirapora - E.M.E.I.E.F. Professora Jana Marum dos Santos
 6,1 - Boituva - E.M.E.I.E.F. Professor Olavo Lázaro Munhoz Soares
 6,1 - Itapetininga - E.M.E.F. Professora Jandyra Vieira Marcondes
 6,1 - São Miguel Arcanjo - E.M.E.I.F. Professora Carmelita Vieira Terra Dias
 6,0 - Piedade - E.M.E.I.E.F. Professora Maria Aparecida de Camargo Lima
 6,0 - Pilar do Sul - E.M.E.F. Professora Maria de Lourdes Oliveira Iha
 6,0 - São Roque - E.M.E.F. Dr. Bernardino de Campos
 6,0 - Tatuí - E.M.E.F. Professora Sarah de Campos Vieira dos Santos

27/07/10

CORINTHIANISMO

Com as piores notas**

3,1 - Araçoiaba da Serra - E.M.E.I. F. Albino Mariano Rodrigues
 3,7 - Pilar do Sul - E.M.E.I.E.F. Saturnino Dias de Goes
 3,9 - **Mairinque - E.M. Sarah Mazzeo Alves**
 3,9 - Pilar do Sul - E.M.E.F.T.I. Professora Maria Aparecida Perches
 4,1 - **Mairinque - E.M. Professora Neuza Maria Bertencello**
 4,2 - Capela do Alto - E.M.E.I.E.F. Francisco Mariano de Almeida
 4,2 - Iperó - E.M. Dona Cecy Monteiro Oetterer
 4,2 - Itu - E.M.E.F. Márcio João de Arruda
 4,2 - **Mairinque - E.M. Gabriel Rocha**
 4,3 - Iperó - E.M. Professor Roque Ayres de Oliveira
 4,3 - Itapetininga - E.M.E.F. Professora Adriana Porto Rocha
 4,3 - Itapetininga - E.M.E.F. Casa da Criança
 4,3 - São Roque - E.M.E.I.F. Professor Leônidas Antônio de Moraes

4,4 - Capela do Alto - E.M.E.I.E.F. Vereador Francisco Munhoz Sanchez
 4,4 - Itapetininga - E.E. Professor Alceu Gomes da Silva
 4,4 - Itapetininga - E.M.E.F. Professora Anália Franco
 4,4 - Itu - E.M.E.F. Professora Carolina de Moraes Macedo
 4,5 - Alumínio - E.M. João de Almeida
 4,5 - Iperó - E.M. Dona Gláucia Aparecida Andrade Nogueira
 4,5 - Itapetininga - E.M.E.I.F. Professora Eudoxia Ferraz
4,5 - Mairinque - E.M. Professor Horácio Ribeiro
 4,5 - São Roque - E.M.E.F. Rabindranath Tagore dos Santos Pires
 * Excluindo Sorocaba e Votorantim

** Notas abaixo da média nacional do Ideb, que ficou em 4,6

27/07/10

CORINTHIANISMO

No site aparece o ranking. Mairinque está láááá embaixo!

É culpa dos alunos, é culpa dos professores?

27/07/10

NICOLA

Depois querem que a meninada vote certo...

Como!!!! com estas notas?

27/07/10

Marco Aurélio

Ideb, para entender melhor... e para melhorar!!!

O Ideb é uma avaliação externa que avalia a escola, através de prova+índice de repetência+índice de evasão...

A informação contida no noticiário não está completa, pois acredito que faltam as notas anteriores, assim como também as metas projetadas para as próximas avaliações.

Atingir por volta de 5,5 é uma marca excelente... acima de 6 então... uma maravilha. São na realidade verdadeiras ilhas de excelência.. O fato é que são poucas as escolas que conseguem atingir tal nota hoje... São anos de trabalho e muito suor...

As escolas ficam no geral entre 4,2 e 4,6. Que digamos é satisfatório para os padrões brasileiros.

Ficar abaixo dos 3,8 é realmente preocupante!!!

Mas então vem a pergunta: quem são os culpados???

Na realidade, pesquisas mostram que a presença dos pais na vida escolar da criança faz a diferença!!!

Eu vou um pouco mais além. Se Mairinque está com um índice não satisfatório, acredito que toda a sociedade mairinquense deve mobilizar-se para ajudar a Educação do nosso município melhorar!!! E não ficar apontando culpados!!!

Conheço muitos professores e gestores excelentes da rede e conheço também a seriedade da Rose, chefe do departamento de educação e tenho certeza que muito mais que críticas, eles merecem o nosso apoio para fazer com que a Educação na nossa cidade melhore!!!

Educação pública é coisa séria e não deve ser tratada como proposta partidária, mas sim como plano prioritário de governo!!!

E não é responsabilidade apenas dos envolvidos diretos na educação, mas sim de toda a população, que paga impostos!!!

Deixo aqui toda minha solidariedade aos profissionais da educação de Mairinque e a crença de que todos juntos podemos reverter este quadro!!!

Assinado: cidadão mairinquense

27/07/10

RoDoLfO

concordo

Realmente a **presença dos pais** na escola faz a diferença, isso pouco se vê no dia-a-dia, só em dia de reunião e olha lá! Sem a presença e cobrança dos pais na escola, a criança se sente **livre para fazer o que quer** e não se esforça.

Agora pergunto a vocês. Cadê os pais daqueles jovens de 10, 11, 12, 13, 14 anos que ficam nas ruas do centro até de madrugada?????? ((Rua: Sala de aula do crime!!!)).

28/07/10

Maria Paula

Educação pública é coisa séria e digo mais! E como o Marco disse, não é apenas para quem tem filhos lá.

O correto **não é encontrar culpados e sim responsáveis pelos problemas enfrentados**. Quem lida com o dia-a-dia de uma escola pública sabe que os **obstáculos para se atingir índices são inúmeros**.

Posso citar alguns e tenho certeza de que todos saberão citar outros.

* estrutura escolar

* (falta de) interesse dos alunos

* descompromisso de alguns profissionais, desde a faxina até o professor

* EXCESSO de trabalho, jornada tripla dos professores (sim, é necessário!)

* estrutura familiar junto à escola

* falta de um material didático unificado na rede e, principalmente, cobrança para que todos os professores o utilizem

* continuidade aos estudos por parte dos docentes

* ok, salário! Se o salário é digno, não há necessidade de tripla jornada

* excesso de falta sem justificativa de alguns docentes

* **descompromisso TOTAL da sociedade no que se refere ao dia-a-dia da sala de aula de uma escola pública**

Deixo espaço para que outras pessoas se manifestem.

O que muitas pessoas não sabem é que no meio desses baixos índices que só servem para aterrorizar Direção e docentes de uma escola, há tb muita coisa boa!

Tenho vários alunos que passam todos os anos em vestibulinhos entre outras provas por mérito deles! Há alunos excelentes que só precisam de incentivo! Cadê a nossa sociedade para incentivá-los?

Algumas empresas da região se mobilizam com visitas monitoradas desses alunos para que conheçam o cotidiano de uma empresa. Mas acredito que essa responsabilidade não deve estar apenas nas mãos de empresas e sim do setor comercial, etc etc.

Que fique bem claro que esse problema não é só Mairinque que enfrenta. Todos os municípios e outras escolas Estaduais tb enfrentam tudo isso. Difícil...

Penso muito no futuro dos meus alunos e faço todos os dias a minha parte.

Gostaria de escrever mais, mas vou deixar que outras pessoas falem para eu debater!

Abraço!

CORINTHIANISMO

Andei pesquisando e descobri que a maioria das escolas de Mairinque com nota baixa é de bairros distantes. Descobri também que em dia de chuva os ônibus não levam os alunos para as escolas. Eu diria que 97% da **culpa é do governo municipal**.

29/07/10

Marco Aurélio

Um emaranhado de influências!!!

Primeiro quero corrigir: quando me referi à chefe do departamento de educação, quis dizer Rosane e não Rose, como escrevi.

Educação no Brasil é tão complexo quanto o próprio Brasil!!!

Sou professor de formação, gestor por indicação e militante da Educação por amor e por acreditar que o ensino pode mudar pra melhor uma pessoa, uma cidade, um país!!!

Concordo com o Rodolfo

Nada vale fazer um belíssimo trabalho dentro de sala de aula, sendo que fora dos

muros escolares as condições não são favoráveis. Uma cultura demora dias e até meses para ser construída... e segundos para ser destruída!!!

A professora Maria Paula citou as dificuldades latentes que sofre a Educação no Brasil hoje.

Fato: os índices não estão tão brilhantes assim e o pior que fui fazer uma pesquisa mais detalhada nas metas e notas do Ideb das escolas de Mairinque e pude constatar que algumas escolas estão em uma decrescente.

Porém, como nos tem mostrado as experiências nos mais variados âmbitos da sociedade, a Crise é uma ótima oportunidade para superá-la!!!

Receita mágica??? Talvez não...

Acredito que o sucesso é composto por:

1º Reflexão: onde está o problema? Como solucioná-lo? Quem são os envolvidos? O que pensam? Como agem? É possível agir de outra forma? Como?

2º Apoio: ninguém faz alguma coisa grandiosa do nada... é preciso apoiar-se em experiências de sucesso. Buscar parcerias. Unificar a Rede. Unificar o Pensamento da Rede. Conclamar a população, os pais, os políticos (como disse a M. Paula, é preciso uma nova legislação)

3º Ousadia: as fórmulas atrasadas do passado só produziram fracassos!!! É preciso arriscar em novas perspectivas pois as necessidades que o mundo nos impõe hoje são outras. E aqui volto a insistir na participação efetiva dos pais na construção do projeto pedagógico e ensino-aprendizagem!!!

4º Trabalho: ação, suor, fé, perseverança, acreditar, amor, vocação, esforço, atitude.... enfim, fazer bem feito algo que o único beneficiário não irá ser você, mas sim toda a sociedade!!!

29/07/10

Maria Paula

Marco!

Perfeito!

Tudo o que vc citou é a base para se construir uma educação de qualidade e progressos. No entanto, vejo que para que haja essa **mudança** é preciso que se comece bem pequeno, ou seja, **dentro da própria escola.**

Não adianta a rede querer mudar, investir horrores, fazer reviravoltas. Infelizmente contamos com (alguns) profissionais que ainda pensam no passado, se recusam a progredir e ousar. Vc sabe, pois trabalha "in loco" com vários deles, tenho certeza!

Se cada escola, na sua realidade for mudando os passos a serem seguidos nesse longo caminho que é a Educação, ela chega lá. A cada ano um progresso, a cada ano uma inovação.

Uma escola vai dando seu exemplo para a outra e assim vai sendo construída uma história de avanços.

Afinal, **ninguém quer ficar para trás, não é? hehehe**

Começar do pequeno é a ideia! Numa cidade como Mairinque não é difícil de se obter melhoras. E isso não depende só de governo. Depende da força de vontade da família, da escola, da sociedade, das ONGs, dos alunos, das igrejas e **TAMBÉM** do governo.

Abraços!

29/07/10

DMT+R1

A questão é :

Quando é que, a administração de Mairinque vai se pronunciar sobre isto e tomar uma atitude?

Ainda bem que não estamos no Rio de Janeiro , porquê se estivessemos lá, as escolas iriam servir de depósito de armas e drogas , como ocorrido ultimamente no Estado

vizinho, mas a verdade é pior, este problema transcende a relação aluno-professor, é uma questão pública e socio-cultural se nos cidadãos e os administradores não colocarem o pé no chão, cada vez mais **Mairinque vai piorar não pense que estamos no fundo do poço, a situação só pode piorar se não tivermos antes de tudo consciência no voto e nas atitudes nossas.**

Acorda Mairinque !!!!!

29/07/10

RoDoLfO

sabe quais são os problemas!

1- educação começa em casa. Se as escolas estão como estão já é algo que vem de casa. **(pais são culpados)**

2- **Vícios.** Alunos com vícios, em hipótese alguma irão se esforçar no estudo e nem na educação pessoal. (más amizades são culpadas)

3- Perante esses desafios, Professores e outros se submetem as faltas de educação dos alunos e ameaças, sentem medo desses adolescentes. Como o ditado diz: O seu medo é o ânimo do inimigo!!! **(educadores são culpados)**

4- **Eu não culparei o departamento de educação, porque eu conheço a Rosane e ela é uma excelente profissional!**

5- Como eu disse, Educação começa em casa, e se os pais não estão nem aí para os filhos, o que fazer?

30/07/10

Marco Aurélio

Só estando dentro da fogueira pra saber onde arde!

Discordo de vc Rodolfo quando culpabiliza os pais...

Vejamos...

No passado recente a educação não era obrigatória... e portanto apenas 30% (chutando alto) das crianças e adolescentes em idade escolar concluíam seus estudos... Ora, vejamos... muitos pais de hoje são justamente aqueles que não tiveram êxito na escola e que de certa forma sobreviveram (com pouca qualidade de vida, é claro) à falta de estudo!!!

Agora te pergunto: como cobrar do filho algo que a própria pessoa não teve sucesso, no caso o escolar??? Ou melhor, como cobrar e auxiliar o filho algo (boas notas, por exemplo) que não é íntimo???

Sem falar que estamos dentro de um país que historicamente nunca colocou na mesa de discussão a importância da educação!!!

Vivemos num país onde o analfabetismo em massa contaminou 450 anos de história!!!

Mudar essa realidade de um dia para o outro não é nenhum pouco fácil!!!

E quando você diz que os professores também são culpados por terem medo de adolescentes, eu discordo novamente... experimente cobrar de um adolescente valores e atitudes maduras, quando o mesmo não as tem... você corre risco físico e material (seu carro é o primeiro alvo e seu corpo é o segundo).

Por isso reforço, apontar culpados nem sempre é o melhor caminho!!

Mas sim o trabalho, a reflexão, ousadia e a perseverança!!!

30/07/10

RoDoLfO

não concordo com você

assim como existem crimes culposos e dolosos. Os problemas da educação há muitos culpados e no país umameia dúzia de dolosos, entende? **Mas a culpa está entre nós sim, e ninguém me tira essa idéia!**

30/07/10

RoDoLfO

esse negócio de...

não devemos achar culpados e sim soluções, blá blá blá, é história pra boi dormir! **Como melhorar uma coisa sem cortar, advertir, substituir ou sei lá o que! os causadores. (essa sim deveria ser chamada solução).**

Outra coisa, os pais que não tiveram o estudo, tem televisão e sempre passa a importância da educação nas programações. Isso não é desculpa!

30/07/10

RoDoLfO

o tempo

não é de um dia para o outro que e muda a história. Não concordo. Falta vontade!

Te pergunto em quanto tempo as grandes cidades do Brasil se urbanizaram, pouco tempo não??!! em quanto tempo a nossa mata atlântica foi quase que destruída?! quanto tempo uma obra viária leva para ficar pronta hoje em dia??? viagem de avião?????

Hoje em dia tudo é mais rápido! temos ferramentas de sobra. a educação se concentra logo sim, por esse Brasil a fora tem muita competência pra isso, mas são sufocados por poderosos, e não conseguem desenvolver seus projetos!

E a Amazônia tá indo rápido também!!!

31/07/10

CORINTHIANISMO

Alguém pode me explicar por que os pais mairinqueenses são piores do que os outros?

RoDoLfO

você está tirando a parcela de culpa dos pais? se você participar das escolas você vai saber que isso é fato! Eu sou professor eventual do estado, mas sei de muita coisa que as escolas passam por essa falta de participação de pais! (mais importante)

03/08/10

CORINTHIANISMO

Concordo que tem muito pai e mãe que só descobre as notas do filho em dezembro. **Mas o foco principal é por que em Mairinque temos índices piores que nos vizinhos.**

03/08/10

NICOLA

Resposta de um PAI mairinqueense...

Gordinho vai se f..... antes que eu me esqueça rrsrrrsrr

03/08/10

hahaha óia eu

...

uhuhuhuhuhuhuhuhuhuh

03/08/10

RoDoLfO

gordinho

vc já disse, tdo!

Os pais descobrem as notas ruins só em dezembro, daí já é tarde demais!

03/08/10

CORINTHIANISMO

Ah Nicola, vá plantar batata vai! kkkkkkkkkkkk

03/08/10

hahaha óia eu

спаси меня

Sem ataques ao meu amigo Nicólah hahahahahaha.

04/08/10

Maria Paula

Não, eles não descobrem essas notas ruins só em dezembro... Afirmar isso é o msm que dizer que os pais são relapsos. E isso NÃO é verdade.

Pais percebem que o filho não vai bem, mas muitos deles não sabem lidar com essa situação por inúmeros fatores.

Mais uma vez, o trabalho em conjunto é a solução.

Abraço!

04/08/10

RoDoLfO

maria paula

trabalho em conjunto é bom! ótimo mas é difícil de se ver. as soluções nunca estão completas. Quem dera o Brasil ter uma educação que ao menos lembre-se a do japão,

DISCIPLINA é o fator que rege a verdadeira educação, disciplina para todos, não só para alunos!

12/08/10

Amilcar

Pior Saude

Maiores buracos

Insegurança

Pior educação

Porque?, Porque?

Fonte: Comunidade Professores, rede municipal - Rj (2010)

[disponível em:

[http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=216999
&tid=5498452596027954094&kw=IDEB\]](http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=216999&tid=5498452596027954094&kw=IDEB)

***grifos meus**