

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação



TESE

PROVA BRASIL UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE

Simone Barreto Anadon

Pelotas, 2012

SIMONE BARRETO ANADON

PROVA BRASIL UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para conclusão do Curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Orientadora Prof. Dra. Maria Manuela Alves Garcia.

Pelotas, Dezembro de 2012.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia (UFPel)

Prof. Dr. Jarbas Vieira (UFPel)

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (UFPel)

Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Clarice Traversini (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora professora Maria Manuela Alves Garcia pela parceria empreendida não apenas na produção desta Tese, mas em todos os outros momentos de formação em que esteve presente avaliando, apontando possibilidades e colaborando com o meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço à banca examinadora pela leitura significativa no momento de qualificação instigando-me e impelindo-me a alcançar meus objetivos de investigadora. Muito obrigada! De igual maneira agradeço aos colegas do grupo de orientação e de pesquisa pelos momentos de trocas significativas!

Agradeço em especial ao amigo Leomar Eslabão pela leitura atenta, pela perspicácia do olhar e dos sentidos que ajudaram a qualificar o trabalho em si e a mim como professora e pesquisadora de maneira muito particular.

Agradeço às professoras, professores e gestores que aceitaram colaborar com a investigação. Obrigada pela paciência e disposição!

Agradeço por fim, aos amigos e à minha família pela paciência de conviver com as angústias, os medos, os ímpetos, os entusiasmos e os abalos emocionais que marcam o meu percurso de formação que encerra mais uma etapa.

Família amada obrigada por acreditarem em mim! Obrigada por se fazerem parceiros nessa nossa jornada!

RESUMO

ANADON, Simone Barreto. Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia.

Nesta Tese problematizam-se os efeitos da Prova Brasil, tomada como uma das modalidades de avaliação nacional, no cotidiano do trabalho escolar e docente. O estudo considera as diferentes etapas de implementação da referida avaliação apresentando dois movimentos de investigação. Primeiro descreve e analisa os efeitos dos discursos de instituição da Prova Brasil que utilizando-se do expediente midiático procura convencer e cooptar os indivíduos quanto à necessidade da prática avaliativa como pressuposto de melhoria da qualidade da educação nacional. Nessa direção, a pesquisa ocupa-se de problematizar a campanha publicitária oficial sobre a Prova Brasil considerando os três vídeos de divulgação, sendo que um deles apresenta o pronunciamento do Ministro da Educação. Analisam-se também alguns sites de divulgação dos resultados da avaliação e um material impresso, ambos criados e mantidos pelos parceiros do governo federal no projeto “Todos pela Educação”. Em um segundo movimento investigativo são considerados os efeitos da Prova Brasil no cotidiano do trabalho escolar e docente na perspectiva dos gestores e professores em um âmbito local, configurando um estudo de caso no município de Arroio Grande, Rio Grande do Sul. São entrevistados dois coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e sete professoras de turmas avaliadas. As professoras entrevistadas fazem parte do quadro docente de duas escolas municipais que participam da Prova Brasil desde 2005 e que possuem um desempenho considerado baixo. A pesquisa está ancorada no referencial pós-estruturalista de inspiração foucaultiana e utiliza-se de conceitos como discurso, regime de verdade e governamentalidade. A análise dos enunciados constrói a Tese em dois sentidos: por um lado, a constituição de um consenso sobre o significado de qualidade da educação e, por outro lado, a instituição de uma nova relação de trabalho no campo de atuação docente. No que tange ao sentido de melhoria e qualidade da educação pública os discursos convergem para a premissa de índices numéricos como pressuposto de inscrição em níveis diversos de excelência na educação. Já em relação ao exercício profissional do magistério constata-se um contexto marcado pela auto-responsabilização e pela concorrência, demandando novas experiências no exercício da docência.

Palavras-chave: avaliações nacionais, trabalho escolar, docência, discursos, qualidade da educação

ABSTRACT

ANADON, Simone Barreto. Prova Brasil a strategy of governmentality. Thesis (doctorate) - Graduate Program in Education. Universidade Federal de Pelotas. Orientation: Prof. Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia.

In this Thesis problematize the effects of Prova Brasil, as one of the modalities of national assessment within the daily school work and teaching. The study considers the different stages of implementation of the evaluation presenting two movements of research. First describes and analyzes the effects of the discourses of the institution Prova Brasil that using the mediatic device seeks to convince and co-opt individuals on the need of evaluation practice as a prerequisite for improving the quality of national education. In this sense, the research deals with problematizing the advertising campaign about the official Prova Brasil considering the three videos of release, one of which presents the statement of the Minister of Education. It also examines some websites for dissemination of results of the evaluation and printed material, both created and maintained by the federal government partners in the project "Todos pela Educação". In a second investigative movement is considered the effects Proof of Brazil in daily school work and teaching from the perspective of managers and teachers at a local level, setting a case study in the municipality of Arroio Grande, Rio Grande do Sul. Are interviewed two pedagogic coordinators the Municipal Secretary of Education and seven teachers evaluated. The teachers interviewed are part of the teaching staff from two public schools that participate in the Prova Brasil since 2005 and have a performance considered low. The research is anchored in referential poststructuralist Foucauldian inspiration using concepts such as speech, regime of truth and governmentality. The analysis of the statements builds the Thesis in two directions: the establishment of a consensus on the meaning of quality of education and the institution of a new working relationship in the field of teaching performance. Regarding the direction of improving and the quality of public education, the discourses converge on the premise of numeric indices as a precondition for registration in several levels of excellence in education. In relation to the professional practice of the magisterium notes a context marked by self-accountability and competition, demanding new experiences in the teaching profession.

Keywords: national assessments, school work, teaching, speeches, education quality

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1 AVALIAÇÕES NACIONAIS, ESTATÍSTICA E GOVERNO.....	12
2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL.....	28
3 A LOCALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	62
4 PROVA BRASIL: OS DISCURSOS OFICIAIS E MIDIÁTICOS.....	75
5 IMPACTOS DA AVALIAÇÃO, OS EFEITOS DA POLÍTICA NO TRABALHO ESCOLAR E DOCENTE	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	164

APRESENTAÇÃO

Este texto se configura como uma Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Inscrita na linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, este trabalho tem a Prova Brasil, modalidade de avaliação nacional realizada no Ensino Fundamental, como objeto de investigação que, problematizado, pode contribuir com as discussões do campo das políticas públicas, do currículo e do trabalho escolar.

Nessa direção, a investigação problematiza a Prova Brasil desde o discurso oficial que a institui, passando pela sua aplicação nas escolas e pelas estratégias de divulgação dos resultados e índices. Parto do pressuposto de que a instituição da Prova Brasil está diretamente implicada na forma como o fazer cotidiano dos professores vem sofrendo alterações e na maneira como o trabalho docente vem sendo significado na contemporaneidade.

Trabalho com a perspectiva de que as avaliações nacionais em larga escala se constituem como um dispositivo de governamentalidade, sendo a Prova Brasil uma das estratégias para colocá-lo em funcionamento. Ao eleger a Prova Brasil como objeto de investigação quero, com isso, manifestar meu entendimento de que os discursos constitutivos de todo o processo dessa avaliação colocam em funcionamento regimes de verdade que procuram fixar o que é um ensino de qualidade, como se deve desenvolver o ensinar, instituindo a cada qual dos sujeitos sociais e pedagógicos novos papéis frente às demandas educacionais de nosso tempo.

Defendo que ao difundir verdades sobre a conduta dos sujeitos envolvidos com o desafio da “Educação para Todos”, a Prova Brasil, como uma avaliação padronizada, imprime e disputa sentidos sobre o que é ensinar e sobre o que é aprender. O ensinar vem sendo instituído como um processo de instrução, de preparo, de instrumentalização para a realização dos testes, que devem ter resultados quantificáveis, e o aprender, se difunde como um resultado desse ensino, como algo que pode ser medido.

A referência para a medida dessa aprendizagem, e de sua qualidade é a comparação entre os índices alcançados nas referidas avaliações nos diferentes

países que fazem parte da OCDE, desconsiderando as profundas diversidades econômicas, culturais e sociais de cada um desses países. Do ponto de vista desta Tese, a prática de composição e de divulgação dos índices instaura a competição nos níveis macro e micro do processo educacional, tendo reflexos sobre o ser e o fazer docente.

Em nível micro os professores preparam seus alunos para a avaliação desde o olhar dos índices e das disciplinas que compõem o referido teste, competindo internamente com seus/suas colegas por um melhor desempenho nas estatísticas de sucesso. Já em nível macro, as escolas, os municípios e os Estados concorrem pelas melhores colocações em um *ranking* nacional. Nesse aspecto, temos os índices como medida de qualidade do ensino, de maneira particular, e da educação, de maneira geral. Percebe-se a instituição de uma perspectiva de qualidade na educação vinculada aos desempenhos numéricos nesse teste avaliativo. Todos os outros aspectos relativos à formação integral dos alunos, tão enfatizados pelas discussões pedagógicas e pelo próprio discurso das legislações, bem como, a complexidade dos fatores implicados no sucesso e no fracasso das escolas e dos alunos, estão sendo subsumidos diante da ênfase no aspecto quantitativo dos resultados transformados em índices.

O teste estabelece uma responsabilização exacerbada dos professores e dos gestores sobre o sucesso escolar, desconsiderando diferenças culturais, estruturais e políticas de cada instituição educacional. Os discursos sobre a avaliação apostam em papéis mais participativos desses sujeitos destacando um empenho em traçar metas e objetivos, que com esforço e com dedicação, podem levar ao êxito do ensino, e conseqüentemente à conquista da qualidade da educação.

Problematizo, ainda, nesta Tese, a Prova Brasil como uma estratégia que busca instituir verdades sobre o currículo. Ao priorizar disciplinas escolares como Português e Matemática, a Prova Brasil, enfatiza uma hierarquia disciplinar e fortalece a perspectiva de um ensino utilitarista. É a partir do Português e da Matemática que será pensada a formação dos alunos, entendendo que essas são as disciplinas que figuram como as mais importantes. Tal compreensão coloca a conduta e o trabalho dos professores sob governo já que todo o esforço deve ser despendido na preparação para os testes, priorizando os saberes da Matemática e do Português, bem como, no treinamento para respostas de múltipla escolha, interferindo nos pressupostos metodológicos do trabalho docente.

Compreendo a Prova Brasil como uma estratégia para conhecer e identificar os sujeitos escolares. Entendo que tal estratégia se constitui pela presença de questionários, aplicados concomitantemente à realização dos testes avaliativos, aos docentes e aos discentes. As perguntas versam sobre a realidade vivencial dos sujeitos e sobre o trabalho realizado no cotidiano do espaço escolar. Percebo esses questionários como uma operação de escrutínio para conhecer, para produzir verdades, para oferecer outros referenciais e, finalmente, para disputar o governo da conduta dos sujeitos e instituir, por meio inclusive de outras políticas, formas de governo mais eficientes sobre as condutas docentes e o trabalho escolar. Os questionários associados ao teste completam as estratégias de objetivação e subjetivação dos sujeitos escolares. Objetivados a partir de sua caracterização, subjetivados pelos discursos que implementam e derivam de todo o processo avaliativo. Os sujeitos escolares são delineados pelos discursos, são objetos, são efeitos das verdades produzidas sobre eles, para eles, pelos discursos no bojo desta avaliação nacional.

Nessa direção, esta pesquisa enfoca as formas como se engendram os enunciados que sustentam a ideia de implementação da Prova Brasil. Trabalho com os discursos, com os regimes de verdade que conseguem articular-se para convencer e cooptar a comunidade escolar como um todo, e a própria sociedade, para a realização desse teste avaliativo.

Aponto, por fim, que a Prova Brasil é uma estratégia de governamentalidade, dentro de uma racionalidade, com um conjunto de técnicas que envolvem discursos, sujeitos, instituições e instrumentos que associados estabelecem novos rumos ao sistema educacional.

Os esforços de divulgação da Prova Brasil, a aplicação dos testes padronizados e dos questionários, a publicação dos resultados e a construção dos *ranking's* nacionais, colocam as práticas escolares sob vigilância. O ensino nas escolas públicas passa a ser intensamente monitorado e o comportamento dos sujeitos escolares consolida-se como alvo de técnicas de governo.

Os questionamentos apontados denotam que sua formulação, e os encaminhamentos que se seguiram para atingir os propósitos da pesquisa, são construídos no bojo de uma filiação teórica que atua como sustentáculo da proposta investigativa. Refiro-me ao campo dos estudos pós-críticos e das contribuições foucaultianas, que paulatinamente instauram formas particulares de configurar as

práticas investigativas na contemporaneidade.

Na perspectiva teórica pós-crítica proponho-me a indagar, questionar determinados regimes de verdade que instituíram e instituem maneiras de ver, de agir e de ser no campo educacional. Por fim, nesta direção, comprometo-me com não prescrever as formas mais verdadeiras e legítimas de ensinar, de aprender, de organizar e de proceder em relação às práticas educativas de nosso tempo (PARAÍSO, 2004).

Perseguindo esse referencial no trabalho investigativo que desenvolvi nesta Tese, procurei identificar e problematizar os principais efeitos da Prova Brasil a partir do entrecruzamento dos diferentes discursos que a instituem e sua implementação no cotidiano do trabalho docente. Para tanto busquei na inspiração foucaultiana os conceitos de discurso, regime de verdade e governamentalidade como centrais no desenvolvimento da pesquisa.

A Tese está organizada em seis capítulos. No primeiro e segundo capítulos problematizo a Prova Brasil a partir do referencial teórico no qual inscrevo o trabalho tratando de localizar as premissas que nortearão a investigação. Procuo também contextualizar o campo de investigações sobre as reformas educacionais, fenômeno em que se concretizam as práticas de avaliação nacional. É também nesses dois primeiros capítulos que faço algumas referências a estudos no campo das políticas públicas relacionados com a formação docente e o trabalho escolar no que tange às práticas avaliativas em curso.

No terceiro capítulo do trabalho procuro esclarecer o caminho metodológico apontando tanto a forma como entendo a produção de conhecimentos, quanto, as opções acerca dos encaminhamentos da pesquisa. Nesta etapa, apresento os artefatos em estudo, vídeos de divulgação da realização da Prova Brasil e sites de divulgação dos resultados das mesmas. Apresento também o locus da investigação, duas escolas públicas municipais de Arroio Grande, cidade do interior do Rio Grande do Sul, bem como detalho a coleta de dados junto aos professores e aos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Nos capítulos quatro e cinco problematizo os dados coletados a partir das contribuições teóricas, buscando fortalecer o argumento central desta Tese, qual seja o de que a Prova Brasil se constitui como mais uma estratégia de governamentalidade, instituindo um consenso acerca do conceito de qualidade da educação nacional e ainda, novas relações dos professores com o seu ser e o seu

fazer. Por fim, no último capítulo apresento as considerações finais.

1 AVALIAÇÕES NACIONAIS, ESTATÍSTICA E GOVERNO

Os processos de avaliação nacional instituídos parecem estar se constituindo tecnologias dentro do conjunto de medidas que compõe a racionalidade política da reforma educacional. Para a implementação e naturalização de tais processos a retórica reformista investe em uma ampla produção discursiva. Discursos que produzem verdades sobre a escola, sobre o processo de ensinar e de aprender, sobre quem são os professores e os alunos e sobre como deveriam ser. Para Foucault (1997), a produção de verdades está intimamente vinculada ao poder e aos seus mecanismos. São os mecanismos de poder que impelem a produção de verdades e estas, por sua vez, enquanto invenções são investidas de efeitos de poder que nos amarram, nos comprometem, instituem modos de pensamento, objetivos e existências.

As verdades produzidas pelos discursos reformistas, no que tange à defesa de avaliações padronizadas, são construídas a partir de índices, de pesquisas e de estatísticas que estabelecem um *ranking* de desempenho para o sistema escolar. Baseando-se nos índices, que denotam os limites da educação nacional, produzem-se verdades sobre a escola e a docência. Disseminam-se ideias como a falta de qualificação e de compromisso dos professores, a fragilidade teórica das práticas pedagógicas, o distanciamento da instituição de ensino em relação ao progresso tecnológico, e a necessidade de construir novas competências e habilidades no interior dos educandários de modo a garantir melhores desempenhos dos sujeitos nos testes avaliativos, e, posteriormente, no processo de concorrência do mercado de trabalho.

Os argumentos apontam a urgência de reverter os índices de fracasso da educação nacional de nível básico e sinalizam a necessidade de que se proceda a um intenso acompanhamento das práticas de gestão e de atuação dos sujeitos escolares. Como se pode perceber, a avaliação nacional compreende um dispositivo que põe em movimento sentidos, significados e expectativas dos sujeitos e das instituições de ensino em um processo que se realimenta constantemente. De forma complexa, o discurso da ineficiência propõe e busca convencer acerca da necessidade de aplicação dos testes e, por sua vez, os resultados obtidos nas avaliações potencializam novos discursos que investem verdades acerca das novas

disposições indispensáveis para “melhorar” não apenas o desempenho dos sistemas escolares, mas, também, de cada escola e de cada professor e professora.

É esse conjunto de procedimentos discursivos e práticos que proporciona que os enunciados sobre a educação, os sistemas, as escolas, e as práticas docentes, sejam construídos e considerados verdadeiros, vindo a interpelar as subjetividades dos sujeitos sociais no atual contexto reformista.

As práticas avaliativas apresentam a má qualidade da educação como um problema social, cuja solução se encontra na instituição de uma maior regulação que, conseqüentemente, só pode se realizar com novos processos avaliativos. Como práticas avaliadoras e controladoras do processo de ensinar e aprender, as avaliações identificam as carências e qualificam a educação e, nesse artifício, configuram-se como práticas produtivas de modos de ser e de agir dos docentes, dos discentes e dos gestores, bem como, da maneira como a sociedade entende a ação desses sujeitos. Se o governo da população depende das verdades sobre o que deve ser governado, então os saberes obtidos sobre as escolas, os processos de ensino, as aprendizagens dos alunos, as práticas pedagógicas, o desempenho, enfim, dos sujeitos escolares, servem para tornar pensáveis, calculáveis e praticáveis algumas formas de governo mais eficientes e produtivas do que outras. Nesse sentido, pode-se compreender as avaliações nacionais como exercício de poder: poder produtivo, multifacetado e relacional. Avaliações que colocam em funcionamento um poder que induz, incita e fabrica os sujeitos que avalia de modo muito particular. As práticas avaliativas modificam comportamentos dos indivíduos tornando-os sujeitos autoconfiantes e auto-responsáveis pela melhoria da qualidade da educação.

Problematizo a análise das avaliações nacionais, especificamente da Prova Brasil, a partir das estratégias, técnicas e instrumentos que visam a tornar os docentes, os discentes e o processo de ensinar e aprender mais qualificados e mais produtores, evidenciando o exercício de governo do ponto de vista das lógicas economicistas instauradas no processo de reforma educacional. O olhar investigativo que lanço sobre tais avaliações busca relações entre a perspectiva neoliberal e as políticas educacionais contemporâneas examinando as políticas avaliativas como constituidoras de escolas, alunos e professores responsáveis, voluntários, empreendedores, dotados de dinamismo, de iniciativa e de criatividade, impregnados pelo ímpeto de colaboração com a melhoria da qualidade da

educação. As avaliações nacionais encerram uma maneira, um instrumento que busca governar tanto os sujeitos escolares quanto os demais cidadãos na sua relação com os sistemas de ensino.

É preciso, assim, questionar como a Prova Brasil vem se instituindo como uma estratégia de governamentalidade; indagar sobre táticas, técnicas e práticas que possibilitam essa avaliação nacional; empreender seu exercício produtivo sobre os sujeitos escolares e sociais e identificar de que forma os mecanismos operam e que tipo de posição de sujeitos produzem.

É importante registrar que os testes são produzidos e aplicados por agências externas às instituições e sistemas de ensino. Agências essas, que possuem determinada legitimidade científica para a empreitada avaliativa, o que garante a objetividade e uma pretensa neutralidade da avaliação, isentando o Ministério da Educação de qualquer tipo de intervenção na produção dos resultados e retirando os professores e professoras de qualquer interferência no processo. A divulgação dos resultados e os discursos e regimes de verdade que são instalados a partir das avaliações operam de forma produtiva, identificando e “formando” um sistema, uma escola, um professor, uma professora qualificados para a ação em uma sociedade do conhecimento (POPKEWITZ, 2004).

Nessa direção de compreender a forma como as políticas de avaliação vêm impactando as escolas, o ser e o fazer dos professores e professoras em tempos de reforma, invisto em um estudo realizado em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Arroio Grande, Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul (ANADON; GARCIA, 2008). O objetivo do trabalho foi captar os sentidos e significados construídos por professoras gestoras das escolas que participaram da avaliação Prova Brasil, realizada respectivamente em 2005 e 2007. Foram entrevistadas duas professoras diretoras e duas professoras coordenadoras das escolas municipais participantes da avaliação.

Entre as categorias que emergiram dos depoimentos analisados aparece o caráter de exterioridade dessas avaliações em relação às instituições escolares e seus atores; a contradição entre as políticas curriculares, flexibilizadas na década de 1990, e o controle da produção do conhecimento via processos avaliativos padronizados. Aparece, também, a crescente responsabilização do quadro docente pelos resultados das avaliações, configurando-se em um processo de intensificação e de auto-intensificação do fazer dos professores. Os relatos indicam o quanto a

Prova Brasil está cercada de dúvidas e questionamentos, de desinformação acerca dos propósitos avaliativos e dos encaminhamentos que se seguirão após a realização dos testes e da divulgação dos seus resultados.

Os discursos também assinalam mudanças no ser e fazer das professoras gestoras. Segundo as entrevistadas, as políticas educacionais das últimas décadas vêm imputando cada vez mais atribuições aos dirigentes das instituições de ensino. Em especial, as avaliações nacionais e os encaminhamentos que se seguem após a divulgação dos resultados, demandam novas posturas e ações mais planejadas por parte das professoras gestoras. Tal conjuntura as investe de responsabilidades e compromissos que ultrapassam o espaço da escola e para os quais não se sentem preparadas.

Cattonar (2006), e outros autores citados por ela, identificam situação semelhante nos contextos da França, da Inglaterra e em outros países da Europa e da América do Norte, em que diretores de escola passaram a ser construídos como líderes pedagógicos comprometidos com a mudança educacional. Os autores ressaltam que se espera dos professores gestores uma postura dinâmica que combine diferentes competências, como rigor na administração, capacidade de gerência que compreenda organizar e estimular os recursos humanos, e maior compromisso com os resultados e com a promoção de novas perspectivas pedagógicas.

As análises das falas indicam que as docentes e gestores estão, paulatinamente, convencendo-se de que são os responsáveis quase que exclusivos pela qualidade da educação, precisando, para tanto, desenvolver a capacidade de criar, produzir, gerir, planejar, objetivar o cumprimento de metas, vencer conteúdos e preparar para os sistemas de avaliação. Pois, acreditam que tudo isso, conduzido de maneira comprometida, pode garantir melhores índices para a instituição de ensino e, conseqüentemente, melhores colocações no *ranking* nacional. Nesse processo os docentes e gestores veem ampliado seu espaço de atuação, são impelidos a trabalhar de maneira colaborativa e a buscar por um processo contínuo de formação e auto-formação, cujo resultado é a intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2006).

Como uma tática de sujeição, os discursos e as práticas avaliativas, submetem para produzir e para tornar produtivo; produzir sistemas, instituições de

ensino, gestores, professores e educandos de modo muito particular, tornando-os produtivos dentro das novas lógicas sociais, políticas culturais e econômicas estabelecidas.

Tomar as práticas de avaliação nacional como um objeto de estudo, compreende situá-las dentro de uma série de procedimentos que, no contexto reformista, procuram construir subjetividades, desde novos arranjos para os pensamentos, os sentimentos, os desejos e as expectativas dos sujeitos. Pressupõe, ainda, entender que os movimentos empreendidos pela reforma buscam o domínio do *self* por meio da disseminação de discursos de ensino e de aprendizagem que produzem o que autores como Popkewitz (2001) denominam de “individualidades autogovernadas”. Sujeitos sociais e escolares que, de maneira responsável, se empenham em traçar e atingir metas e em se manterem em constante vigilância e avaliação.

No bojo da reforma educativa, os discursos compreendem uma racionalidade que, partindo de conhecimentos especializados, procuram disciplinar nossa forma de ver, pensar e agir em termos de construir práticas pedagógicas de sucesso. Nessa perspectiva, as avaliações nacionais como mais um dispositivo de poder emergem com a promessa de – baseados nos índices e na colocação no *ranking* dos melhores desempenhos – construir critérios meritocráticos que avaliem o correto aporte de verbas e se constituam parâmetros, referências a serem buscadas por todos os sujeitos escolares. Para Freitas (2007), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a Prova Brasil e os dados do Censo Escolar que constituem juntos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB se configuram como um instrumento regulatório cujos resultados objetivam estabelecer *ranking's* entre as redes de ensino, deflagrando a competição e pressionando os sujeitos por melhores desempenhos.

Após essa inserção junto aos gestores das escolas, percebi a produtividade de investir em uma investigação que considerasse a implementação da Prova Brasil desde outros olhares. Assim, esta Tese que apresento problematiza essa modalidade de avaliação nacional a partir dos diversos arranjos estabelecidos em sua implementação. Parto da compreensão de que as políticas avaliativas se colocam no cerne de toda uma racionalidade de gestão da educação nacional, engendrando uma lógica que envolve a disputa pelo governo do trabalho escolar. O

que está no centro da Tese aqui apresentada é a perspectiva das avaliações nacionais como um dispositivo de governamentalidade e a Prova Brasil como uma estratégia que o coloca em funcionamento. Converge o referido instrumento avaliativo junto aos outros dispositivos instaurados pela reforma educativa para a composição de todo um conjunto de práticas que objetivam governar as condutas dos sujeitos.

1.2 Governamentalidade

Foucault (1979) entende por governamentalidade uma disposição surgida no Ocidente, uma forma de exercício de poder denominada governo, governo dos outros, da conduta de uns sobre os outros. Segundo o autor, uma tendência que acompanhou o nascimento do Estado Administrativo e a necessidade de práticas de governamentalização visando o governo da população.

O Estado Administrativo surge no século XV e XVI no movimento de passagem do modo de produção feudal e de emergência do capitalismo mercantil. O também denominado Estado Moderno estabelecia-se a partir da ascensão da burguesia e de acordos que buscavam um poder forte e centralizado a reger as nações. Nesse sentido, constrói-se como um Estado Absolutista marcado pelo excesso de poder.

Em contraposição ao absolutismo e procurando proteger os direitos dos sujeitos em relação ao Estado, limitando a ação do governo, emergem os movimentos constitucionalistas e, mais precisamente, o Estado de Direito após a Revolução Liberal na França. Os direitos fundamentais são garantidos e instituídos relacionados aos direitos da burguesia, o que implica proteção à liberdade e à propriedade; imposição de limites jurídicos ao Estado pelas regras do Direito, não estando nenhum cidadão acima da lei; aplicação dos princípios da legalidade no processo de administração pública; e enfim, o estabelecimento de fronteiras às ações do Estado restringindo-as aos campos da ordem e da segurança pública. Essas são as características que marcam o Estado Moderno Liberal, que é por natureza abstencionista, não interferindo nos direitos e dando conta do mínimo essencial (BARROSO, 2010).

Com o surgimento do Estado Moderno Liberal institui-se um caráter governamental em que o governo das condutas dos indivíduos é apropriado pelo

Estado, passando a ser de seu interesse. Começa a se estabelecer uma nova configuração entre as práticas de governo do Estado e os comportamentos e disposições dos indivíduos. A atuação do governo passa a envolver as práticas relacionadas às pessoas e às coisas mais do que em relação ao território. Fazer uma nação progredir, produzir riquezas e garantir soberania irá compreender investimentos em ações sobre os indivíduos. Trata-se, assim, de situar o problema do Estado na problemática da regulação social. A perspectiva é de uma nova ordem de governar estabelecida sobre o governo dos homens. Uma tática de governo que estabelece pressupostos de governar o melhor possível e, também, a reflexão sobre essa maneira de governar (FOUCAULT, 2008).

Para Foucault (1979), o Estado administrativo institui três dispositivos de segurança, quais sejam: o exercício de poder pastoral, as novas estratégias diplomático-militares e a polícia. Um tripé que possibilitou a governamentalização do Estado. São as técnicas desencadeadas por esses três dispositivos que promovem o governo entendido como a forma adequada de arranjar as coisas para dirigi-las a uma meta determinada que mude de acordo com o que se pretenda governar. A grande demanda de governo está na relação que se estabelece entre a segurança, a população e o governo.

O que o autor assinala é que no escopo dessa nova racionalidade de governo, a aplicação da lei e a imposição da legislação não se fazem central, mas sim, o desenho e a instituição de técnicas que possam melhor dispor as coisas fazendo uso das leis como estratégias. O objetivo do governo se localiza no que ele dirige, encontra-se nos processos de intensificação de suas práticas, e, nesse sentido, as ferramentas utilizadas são as diferentes táticas que tem como alvo o governo da conduta da população. O poder é exercido em duas direções, segundo Foucault, em ascendência, o que supõe que saber governar a si próprio, governar a sua família, seu patrimônio se faz necessário ao bem do Estado; e em descendência, em que um Estado bem governado se reproduz nos procedimentos dos indivíduos em relação à família e ao patrimônio.

A lógica que consolida as práticas que Foucault (1979) denominou governamentalidade, e que foram estabelecidas como uma nova arte de governar envolve a relação entre diversas formas de governo. Em determinado sentido, governo exercido pela unificação dos planos das práticas interpessoais e institucionais no meio social com o governo político, o que compreenderia a

soberania do Estado. Em outro sentido governo, exercício de poder como as formas verificadas em espaços menores, como a escola ou a família em relação intrínseca com micropolíticas direcionadas de maneira individual a cada componente de uma população.

A arte de governar nesse trabalho será relacionada ao exercício de poder pelo Estado, de modo que se constituam normas e se proponham racionalidades que possibilitem o governo dentro de princípios que façam o Estado prosperar e se tornar forte. A arte de governar envolve o estudo de racionalidades que permitam ao Estado governar o melhor possível dispondo sobre as ações necessárias e as que são dispensáveis. Compreende o planejamento das ações do Estado de modo que este possa ser limitado em sua atuação “no que é interno à prática governamental nos objetivos do governo” (FOUCAULT, 2008, p.16).

É no século XVIII que a economia política, segundo Foucault (2008), passa então a fazer parte da razão governamental como uma tecnologia que pretende proporcionar uma autolimitação da razão governamental. A economia política desenvolve reflexões “acerca da organização, da distribuição e da limitação dos poderes em uma sociedade” (p.19). O saber econômico permite adotar, no campo da intervenção de governo, técnicas e estratégias mais planejadas cujo objetivo é governar os homens e as coisas. Essas estratégias de governo constituem diferentes processos de regulação social que compõem as práticas governamentais. O Estado é organizado pela conjunção de regulações das práticas legítimas de atuação política e econômica e os exercícios que tem como alvo as disposições, as sensibilidades e as consciências dos indivíduos (POPKEWITZ, 1998).

Governar os indivíduos em suas implicações com as coisas, entendidas como as tradições, os hábitos, as maneiras de ser, de pensar, de estar e de agir na sociedade, isso constitui a governamentalidade que, para se consolidar, precisa de todo um conjunto de instituições, aparatos, artifícios, análises, cálculos e técnicas que possibilitem o exercício de poder. A governamentalidade “tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p.291).

É a partir do mercantilismo no século XVII que a população irá emergir com uma positividade já que será entendida como uma condição de riqueza e de possibilidade de produção oferecendo a mão-de-obra necessária para o progresso econômico do Estado. A população antes concebida como um grupo de sujeitos que

deviam obediência aos desígnios de um soberano a partir das leis passa a ser entendida como um “conjunto de processos aos quais é preciso gerir naquilo que têm de natural e a partir daquilo que têm de natural” (FONSECA, 2008, p.158). A população é, assim, o novo objeto de governo. A vida dos indivíduos apresenta-se como um componente político que demanda administração, cálculo, regramentos e normalizações (DUARTE, 2008).

A população é o centro das ações de governo implicando investimentos que buscam priorizar esforços em direção a racionalidades de governo da conduta das pessoas. Cabe ao governo estruturar estratégias que potencializem as capacidades da população e de cada indivíduo em seu papel na sociedade; que reduzam as problemáticas; e que permitam uma gestão mais eficiente. Para tal empreendimento, é preciso ter a população como objeto de conhecimento, procurando estabelecer suas principais características, suas formas de comportamento, seus hábitos, suas crenças, suas formas de organização; os limites e as possibilidades dessa massa de pessoas enquanto seres biológicos e psicológicos. Conhecer como pressuposto para conduzir a conduta; governar desde a perspectiva de governamentalidade (ROSE, 1998).

A governamentalidade enquanto o conjunto de racionalidades que procuram conduzir a conduta dos sujeitos encontra limitações dentro do que seja considerado útil e necessário à prática governamental. É a economia política, na qual a estatística cumpre importante papel, que avaliará as necessidades de ação no escopo de uma razão governamental. Na nova arte liberal de governar e na relação entre economia e mercado é que estarão dispostos os limites e as possibilidades das práticas de governamentalidade (FOUCAULT, 2009).

A governamentalidade se configura como uma racionalidade que administra as problemáticas de uma determinada população no sentido de superá-las em direção ao pleno desenvolvimento de um país. Para tanto, é necessário traçar estratégias e técnicas que possam de certa maneira disciplinar a conduta dos indivíduos e, nesse aspecto, a estatística é a ciência que no bojo da emergência da modernidade servirá de apoio ao governo (TRAVERSINI; BELLO, 2009).

A estatística como uma técnica disponível ao governo permite quantificar e conhecer os objetos de governo fornecendo dados imprescindíveis para as tomadas de decisão. São os dados estatísticos que permitem calcular as ações, os investimentos em políticas capazes de nortear as condutas dos sujeitos. A

estatística funciona como um instrumental da governamentalidade oportunizando mapas que apontam as características que marcam o comportamento de uma população, suas preferências, suas crenças, seus hábitos, sua forma de pensar e de se conduzir. De posse dos dados estatísticos, os governos estão aptos a traçar metas de intervenção visando o governo da conduta dos sujeitos (TRAVERSINI; BELLO, 2009).

É no bojo deste referencial que procuro problematizar a Prova Brasil como uma estratégia de governamentalidade. Entendo que esta prática avaliativa e suas técnicas de implementação instituem formas de conduta aos professores e aos alunos sugerindo novas configurações ao trabalho escolar. A partir dos dados estatísticos produzidos pelo desempenho dos alunos nos testes, constrói-se uma norma para a qual apontam os investimentos de governo dos sujeitos docentes, discentes, qualificando-os e/ou desqualificando-os. Os índices classificam os melhores resultados e estabelecem *rankings*. Ao divulgar e utilizar os melhores desempenhos como exemplo a ser seguido descrevem-se e instituem-se as características do bom aluno, do bom professor e da boa escola. As instituições de ensino bem-sucedidas na Prova Brasil são construídas como referenciais de comportamento para alcançar o sucesso e passam a pautar o vir-a-ser das escolas com índices de desempenho baixo.

Essa forma de governo responsabiliza os indivíduos particularmente pelos resultados, e os professores, os diretores e os alunos respondem pelos resultados se comprometendo com melhorar, e com superar as próprias dificuldades. Em um jogo de responsabilização e auto-responsabilização, de cada um é exigido compromisso em qualificar o processo de ensino. As características, os modos de fazer das escolas, dos docentes e dos alunos de sucesso passam a compor o discurso oficial sugerindo, incitando e produzindo tipos particulares de docência e de discência.

Todas as dificuldades encontradas para constituir um ensino de qualidade são resumidas nos discursos oficiais publicados na mídia e na página do Ministério da Educação, a uma simples questão de escolha. Em tais discursos de implementação da Prova Brasil e de divulgação dos dados desta avaliação nacional, fica evidente que cabe aos indivíduos, no caso aos professores e alunos, a decisão, a escolha de optar por melhorar o ensino. A opção de se esforçar para atingir melhores índices pode ser uma promessa de sucesso profissional aos professores e, de futuro, aos

alunos. Esse argumento central no discurso da Prova Brasil constrói o sujeito-empresa demandado pelo neoliberalismo.

O sujeito-empresa, o sujeito da sociedade neoliberal, é empresário de si mesmo, o Homo Oeconomicus descrito por Foucault (2008). O indivíduo, nessa perspectiva, constrói suas próprias metas, se propõe a pensar estratégias que o coloquem em situação favorável para disputar concorrências. Animado pelas disputas, planeja suas ações, faz opções e escolhas referenciadas nas práticas econômicas e mercadológicas de nosso tempo.

Os docentes e discentes, no bojo da Prova Brasil, são instituídos com esta lógica de indivíduos que precisam empreender mudanças no cotidiano do processo de aprender e ensinar, buscando qualidade e demonstrando sua competência para tal. Os discursos avaliativos incitam os sujeitos à superação fazendo-os acreditar que, com dedicação, com esforço e com comprometimento, o sucesso é viável.

Ao descrever essa receita como de sucesso, do sujeito empreendedor que se cobra para ser mais, o discurso avaliativo descreve concomitantemente uma imagem contrária. Reside na falta de compromisso dos indivíduos, na acomodação e até mesmo na resistência destes às políticas avaliativas toda a perspectiva de um processo educacional de baixa qualidade, sinônimo de fracasso. O discurso oficial institui referencial acerca das características do ensino eficaz, delineando como cada um precisa se autogovernar, se autorresponsabilizar para chegar à conquista desse propósito.

1.3A estatística e a norma como saberes de governo

A estatística como campo de conhecimento nasce no bojo do avanço das ciências perseguindo o paradigma galilaico-newtoniano, obedecendo à rigorosidade do método. A observação ordenada, a neutralidade, a impessoalidade, e a experimentação são os pressupostos para a produção de conhecimentos científicos, sendo que os números e a quantificação dos dados são centrais na descrição e na interpretação das realidades. Os números são um condicionante para o conhecimento verdadeiro, visto que permitem os cálculos e as mensurações, sendo passíveis a inclusive, produzir previsões acerca dos objetos em estudo. Nessa direção, a matemática se consolida com o instrumental necessário para garantir a divisão entre quem pesquisa e o objeto pesquisado.

Segundo Senra (2005) os números garantem um conhecimento objetivo, pois “não são juízos, lhes são externos, estão em nós, e existe sem os objetos, razão porque são ditos e tidos como um conhecer universal dos objetos” (p.33). Para o autor os números possibilitam uma série de operações em que elementos diversos podem ser combinados, associados ou separados, proporcionando leituras diferentes acerca da realidade e oferecendo “a expressão da noção de risco, pela apreensão do provável (p.35)”.

Nesse contexto de hiper valorização dos números como expressão de verdade, como possibilidade de acessar de maneira mais fiel os objetos e as relações, a estatística irá cumprir um papel central na arte de governar dos Estados Nacionais. A estatística como ciência do Estado torna possível que o longínquo se aproxime, que as ausências se tornem presença, que as intensidades e as grandes proporções se reduzam, possibilitando conhecer, pensar, governar as realidades, administrando-as à distância. Ao promover o conhecimento sistemático das realidades, a estatística vai se constituindo como um instrumento imprescindível ao governo (SENRA, 2005).

Ao descrever e quantificar a diversidade das realidades, a ciência estatística extingue as individualidades e os resultados superdimensionados constroem processos de individualização. As estatísticas empreendem o processo de abstração do concreto, fabricam fórmulas, equações, e, ao nomear o mundo, ao narrar os objetos e as relações, tornam “de papel o mundo, e sobre o papel em que é posto o mundo, se o pensa e se o refaz” (SENRA, 2005, p.32).

A ciência estatística produz um mundo, o inscreve em uma rede de significados, e o faz em um âmbito de liberdade, sugerindo verdades e deixando-nos por conta de nossas escolhas. É desde essa liberdade que os dados estatísticos disputam subjetividades e nos interpelam em relação aos sentidos e significados que damos às relações sociais, aos indivíduos e à nós mesmos.

Transitando por entre as liberdades sem impor suas verdades, apenas sugerindo-as, a estatística tem na adesão espontânea o seu potencial. Aceita como uma leitura legítima das realidades, as estatísticas, são amplamente utilizadas para subsidiar decisões sobre temas controversos sem causar maiores estranhamentos. Desde a fabricação de uma argumentação que tem nos números seu alicerce, as estatísticas garantem aos que encaminham decisões no âmbito da coletividade um relativo distanciamento, convencendo a população de que qualquer indivíduo faria o mesmo diante da irrefutável prova de verdade em que se constituem os dados

apresentados. Assim, as decisões, desde as mais arbitrárias, autorizam e são autorizadas pelas estatísticas, desvinculando publicamente os encaminhamentos dos possíveis interesses do governo. Decide-se a partir das evidências. Dessa forma, a estatística apresenta-se como um instrumento que viabiliza as práticas de governamentalidade (SENRA, 2005).

O desenvolvimento da estatística corrobora com os processos de governamentalidade na medida em que os registros quantitativos apontam as características, acompanham o desenvolvimento das pessoas, avaliam as ações indicando e fazendo emergir aspectos importantes de determinados grupos de sujeitos. Como uma ciência que se constrói apoiada em unidades numéricas, a estatística constitui-se em um conjunto de conhecimentos, de encaminhamentos técnicos que proporcionam encontrar, por exemplo, índices de aproveitamento escolar, de evasão, de repetência, construindo-os como um “risco social” (TRAVERSINI; BELLO, 2009; p.143). Essa produção de dados estatísticos permite que se conheça a situação de risco social e que se proponham ações de superação para tal problemática, afastando-se, assim, o perigo da manutenção de tal conjuntura para os planos de governo do país.

O saber estatístico informa sobre a população e sobre os riscos sociais; justifica e proporciona intervenções que buscam regular e conduzir as condutas individuais da população. Nesse procedimento, de identificar as características da população, de construir um perfil dos indivíduos e de situar as problemáticas sociais justificando as investidas de governo, a estatística não apenas descreve, mas, ainda, institui verdades sobre um grupo em estudo. Para Rose (1991) a estatística é percebida como uma tecnologia que permite o esquadrinhamento e a ordenação da vida da população. Nessa perspectiva, considerando a investigação desta Tese, os dados que buscam situar as condições de ensino em termos de qualidade da escola pública brasileira, a partir do sucesso dos alunos nos testes nacionais, mais do que descrever o cenário educacional, instituem verdades, ordenam e esquadrinham em seu fazer todo o conjunto de relações que perpassam o dia-a-dia das escolas brasileiras de educação básica. A composição de índices de aproveitamento escolar tornam os sujeitos, o ensino e a aprendizagem numeráveis, mensuráveis e auditáveis.

Em uma dupla operação, o saber estatístico proporciona a tomada de decisão e, em outra medida, propaga o sucesso das ações encaminhadas. É o que

Traversini e Bello (2009) denominam de “efeito saber-poder da estatística” (p.145). Verifica-se a intrínseca relação entre os saberes estatísticos e os processos de governamentalidade. Para os autores citados, há uma dependência entre os índices produzidos pela estatística e a construção “de norma, de estratégias e de ações” voltadas para “dirigir, administrar e otimizar as condutas individuais e coletivas em todos os aspectos” (p.149).

Importa destacar que, como tecnologia de governo, a estatística está envolvida com a lógica da norma e da medida. Para Ewald (1993), a norma “se inscreve na longa história da medida comum” (p.123). O autor defende que não é viável imaginar uma organização social sem que se institua uma “medida comum”, o que significa, segundo ele, uma “linguagem comum” (p.123).

Ewald (1993), desde uma inspiração foucaultiana, problematiza as maneiras como as ciências humanas, desde o século XIX, produziram conhecimentos que permitiram subsidiar as ações de governo a partir de sistemas de medidas. É uma medida comum que permite a organização e administração das sociedades. São a partir desses parâmetros que se constituem os códigos de convivência, de governo das condutas dentro do espaço social. A medida é um território de disputa em que o governo das populações está em jogo. Nessa perspectiva as mudanças no campo econômico e social e os progressos tecnológicos, estão constantemente demandando a instituição de novas medidas.

A medida proporciona a individualização e, na mesma ordem, também proporciona comparações. Nesse processo de construção de uma medida comum que se torna o referencial, estabelece-se a norma. A norma consiste, assim, no parâmetro de comparabilidade, fixando características que possibilitem combinações e congruências. Ewald (1993) explica que “a norma, o espaço normativo, não conhece exterior” (p.86) porque ela se constitui em relação à diferença. O que compreende estabelecer que nada escapa ao processo de normalização, mesmo os desvios do que se estipula como norma, é considerado parte dessa, compondo-a.

A operacionalização desse processo se dá desde a “fabricação de uma linguagem”, de um processo de comunicação, que, ao descrever o normal, imediatamente descreve e instaura o anormal. O que aparentemente não estaria contido dentro da norma, oferece-se aos indivíduos desde a linguagem estabelecida, desde o referencial construído na norma, sendo, assim, intrínseco a esta (EWALD, 1993).

Nessa direção, o processo de normalização é constituído na adesão a todo um vocabulário, e sua respectiva sintaxe funda normalidades. Acordado entre os indivíduos, os códigos linguísticos possibilitam a comunicação e permitem as comparações. Em um espaço normativo, segundo Ewald (1993), podemos identificar múltiplas normas, de acordo com as modalidades de ações a regulamentar. Cita o autor: “normas industriais; normas de comportamento, normas de vida, normas jurídicas e políticas” (p.123). Todas essas funcionando em confluência e garantindo a existência da sociedade desde uma medida comum, “uma linguagem comum” (p.123).

Para Foucault (1987), a norma individualiza, classifica, hierarquiza, dispõe papéis, no mesmo compasso em que busca homogeneizar identificando as diferenças e dando-lhes um fim útil. Na perspectiva foucaultiana, a norma é uma medida comum produzida pelas diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos que permite individualizar e comparar. O processo de normalização configura-se como uma técnica de valorização que torna a comparação um exercício permanente (EWALD, 1993).

Através da comparação a norma se legitima, incitando o indivíduo a identificar-se como diverso de outros, como distinto dos demais, reduzindo-o em suas peculiaridades. O exercício comparativo produzido pela norma produz uma noção de igualdade muito particular. Isso acontece porque a norma se pauta pela inclusão até mesmo do que poderia ser considerado exceção a ela. Segundo Ewald (1993), a submissão dos indivíduos à norma faz com que estes não se antagonizem pelas suas “qualidades, mas apenas por diferenças no interior da qualidade” (p.112). Para o autor, o processo de normalização reduz o mais diverso a ser apenas uma variação dentro de uma mesma classificação.

Coadunado com esse movimento, Ewald (1993) aponta a importância da linguagem como pressuposto de viabilização das comparações. O autor nos faz atentar para a necessidade de se constituir um rol de palavras, de definições, de conceitos, uma linguagem específica que permita nomear, comunicar de modo a potencializar as comparações. A estatística, os cálculos probabilísticos são exemplos de linguagens que se conjugam no esforço de classificar dados e permitir as comparações e consequentemente a consolidação da norma.

A norma é entendida como fundamental no processo de governo. É nesse sentido, portanto, que esta pesquisa busca evidências sobre como as normas instituídas pela avaliação nacional no movimento de reforma, podem estar afetando as ações dos docentes, dos gestores e dos alunos envolvidos com a Prova Brasil e tornando-se uma ferramenta do exercício do poder, um dispositivo de governamentalidade.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL

Como professora dos anos iniciais da rede pública de ensino durante 13 anos e, hoje, como professora do ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande, sempre estive preocupada com a constituição da docência. Todos os meus empreendimentos em formação continuada estiveram vinculados a questionamentos que problematizam, principalmente, a docência na contemporaneidade em meio às complexas e diversas transformações no campo da educação, desencadeadas essas a partir dos anos finais da década de 1980.

No curso de especialização, investiguei os discursos oficiais veiculados pela revista Nova Escola na década de 1990 que visavam propor a reforma educativa e instituir imagens do ser e do fazer docente. Analisando 14 revistas que continham entrevistas com o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, observei a instituição de um perfil profissional que combinava o apelo vocacional e missionário a atributos como flexibilidade e iniciativa, bem aos moldes do gerenciamento de Qualidade Total (ANADON; GARCIA, 2005).

Na continuação de meus estudos, no curso de mestrado, empreendi uma investigação acerca das identidades docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de reforma educativa no Brasil. O trabalho, realizado com oito professoras no município de Capão do Leão – RS, identificou diversos discursos que vêm disputando e concorrendo para as identidades docentes na contemporaneidade (ANADON, 2004).

A análise desenvolvida em minha pesquisa fez emergir uma docência de sobrevivência, expressão cunhada no intuito de descrever a forma como o ser e o fazer docente tem se constituído em tempos de reforma educativa e de inúmeras transformações políticas, culturais, sociais e econômicas, embaladas pelos ventos da globalização e do neoliberalismo. Entre os achados da pesquisa, a descrição de um universo existencial em que mulheres-professoras negociam suas identidades em meio às múltiplas exigências dos diferentes papéis sociais que são impelidas a atender. O conceito de docência de sobrevivência abarca um ser e um fazer docente

marcado pela precariedade, por condicionantes diversos que fazem professoras dos anos iniciais descreditarem em si e em sua profissão, sobrevivendo às intempéries do jeito que se faz possível.

Os estudos realizados no decorrer dos processos de formação por mim vivenciados vieram sinalizando as relações entre as transformações trazidas pelo processo de globalização e as reformas educacionais, implementadas nos mais diversos contextos sociais, e, em particular, nos países de terceiro mundo. As bibliografias estudadas apontavam a forma como o processo de reestruturação produtiva, caracterizado pela terceira revolução industrial, e pelo acirramento da globalização do capital, vem provocando inúmeras transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na contemporaneidade (CANCLINI, 1995; BAUMAN, 1999; SILVA 2000; VEIGA-NETO, 2007).

Tais mudanças impulsionaram o debate acerca da forma como essa conjuntura implica o campo das políticas educacionais afirmando um forte vínculo com projetos de governo que apostam na educação, nas instituições educacionais e nos professores como peças fundamentais na consolidação do capitalismo neoliberal. É na conjunção dos esforços da sociedade civil organizada, das escolas e dos mestres que repousa a responsabilidade de construção de sujeitos sociais, de trabalhadores e de cidadãos, mais produtivos do ponto de vista mercadológico e economicista.

Em relação a esses debates, muitos são os esforços empreendidos por organismos internacionais que visam estabelecer padrões de referência acerca das mudanças necessárias para potencializar o desenvolvimento de países do até então denominados de terceiro mundo. A Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Junte, em 1990, é um marco no processo que sinaliza as novas orientações para reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo, balizando as ações por uma educação para a equidade social.

As políticas de reforma educativa latino-americanas em sua relação com as agências financiadoras internacionais e outras organizações bilaterais vêm imputando novas lógicas de responsabilização e de obrigações aos atores sociais (RIOPEL, 2006). Muito rapidamente, novos perfis são delineados a partir de discursos advindos das mais diferentes instâncias procurando instituir formas de organização e gestão que perpassam os sistemas, as instituições de ensino e os próprios sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

As políticas educativas desencadeadas a partir da década de 1990 no Brasil têm como objetivo central universalizar a educação básica como pressuposto essencial para a cidadania, demanda acordada na Conferência Regional de Santo Domingo e no Fórum Mundial de Dakar, ambos realizados em 2000, após o encontro de Jomtien. O documento resultante desses acordos “Educação para Todos – Compromisso de Dakar”, retoma a preocupação da educação como um direito humano apontando os quatro pilares que devem nortear o ensino: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nas seções a seguir apontarei aspectos acerca do cenário político, econômico e social no qual vêm se sucedendo todos esses movimentos que trazem a melhoria da qualidade da educação como argumento mobilizador.

2.1 As agendas educacionais dos organismos internacionais

Com o final da 2ª Guerra Mundial interpõe-se a necessidade de criação de instituições de cunho internacional que teriam como finalidade garantir políticas de paz entre as diferentes nações, auxiliar na reconstrução dos países atingidos pelas batalhas, bem como regular as relações no campo internacional. Caberia a essas instituições normatizar a atuação dos países a partir de acordos e tratados de intervenção que respeitassem as singularidades de cada nação, mas que, por outro lado, poupassem o mundo de viver novamente os abusos de violação, por exemplo, dos direitos humanos.

Nesse processo é que surge a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945, com o intuito de promover a paz e a segurança internacional. A Carta das Nações Unidas, documento que funda a organização, assinada por 51 países, apresentava como objetivos primordiais a manutenção da paz, a defesa dos direitos humanos, o estabelecimento de relações amistosas entre as nações e a cooperação entre os países para solucionar problemas internacionais e constituir-se como centro de ações dos Estados na luta por objetivos comuns.

A criação da ONU estabelecia principalmente a ideia de um grupo de países que, reunidos, poderiam, a qualquer momento, intervir em situações problemáticas de qualquer nação que tivesse potencial de infringir a segurança e a paz do mundo. Previa, também, práticas intervencionistas internacionais quando de situações que envolvessem abusos contra a vida no interior de um Estado em específico, e mais, o

fomento a políticas de superação de dificuldades nos países considerados subdesenvolvidos. Se considerarmos o papel que a organização vem desempenhando no decorrer das décadas, verificamos que ela se distanciou em alguma medida de tais objetivos, funcionando, em muitas ocasiões, como representante dos interesses particulares de nações com maior poder econômico (HADDAD, 2008).

Concomitante a busca e manutenção da paz, urgia a necessidade de colaborar com países destruídos pela Guerra e, nas décadas seguintes, aportar recursos para nações menos desenvolvidas que apresentavam problemas de ordem política, econômica, social e cultural. Para tanto, é criado o Banco Mundial (BM), entidade econômica vinculada às Nações Unidas que se tornou uma instituição importante nos processos de financiamentos e empréstimos aos países em desenvolvimento. Hoje o Banco Mundial, o BIRD – Banco Internacional para a reconstrução e o Desenvolvimento, a AID – Associação Internacional de Desenvolvimento, a IFC – Corporação Financeira Internacional, a AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e o CIADI – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos são entidades que, juntas, constituem o Grupo do Banco Mundial. Com uma única presidência, as atividades dessas instituições envolvem empréstimos, assistência técnica a governos e a setores privados, redução da pobreza, estímulo a investimentos estrangeiros nos países, resolução de conflitos, entre outros.

Ainda em 1945, emergindo da Conferência de Bretton Woods, surge o Fundo Monetário Internacional – FMI que tem como missão garantir a estabilidade do sistema monetário internacional. De acordo com seus objetivos, fará isso promovendo a cooperação e a consulta acerca de assuntos financeiros entre os países membros. É importante salientar que todos os países membros da ONU fazem parte do FMI. As ações do Fundo englobam, ainda, a expansão do comércio de modo equilibrado, auxílio aos países com dificuldades econômicas e a instituição de um sistema de pagamentos e financiamentos que oportunize a estabilidade dos câmbios.

O FMI pode ser considerado hoje o articulador de políticas econômicas. Estabelecer um contrato de empréstimos com tal entidade significa assumir compromissos que ultrapassam o pagamento das dívidas contraídas. Os financiamentos pressupõem a análise dos processos econômicos que acontecem no

interior dos países credores, o cumprimento de agendas com condicionalidades que permeiam as mais diversas áreas de governo. O acordo financeiro compreende condicionalidades combinadas que perseguem a lógica de governança econômica global.

Essas entidades internacionais passam a, no nível macro, regular, controlar e fiscalizar as práticas de governo nos países. Em especial no campo da economia há todo um investimento para disciplinar as relações financeiras. As instituições aqui citadas, de modo articulado, buscam fomentar a criação de políticas que beneficiem a reprodução do capital global (HADDAD, 2008).

Nos últimos anos na busca pelo estabelecimento de uma nova ordem mundial que pautasse as ações dos Estados no cenário internacional, é possível perceber a presença da OMC – Organização Mundial do Comércio, como mais uma entidade envolvida no estabelecimento de metas e normas a serem atingidas principalmente pelos países do chamado terceiro mundo. A OMC é uma organização supranacional, uma agência que propõe negociações em termos de acordos de comércio. Nesse sentido, ocupa-se de programas de ajuste estrutural recomendando políticas macroeconômicas que, invariavelmente, acabam por defender interesses corporativos das grandes instituições financeiras, relegando a perspectiva de um crescimento econômico que efetivamente proporcionasse distribuição de renda e geração de emprego, pressupostos essenciais para a recuperação de países periféricos.

A tendência de discutir os problemas educacionais em um nível internacional surge, então, nesse contexto em que preocupados com a manutenção da paz mundial, os Estados nacionais passam a discutir mais conjuntamente possibilidades de estratégias políticas convergentes. Conferências e encontros, além de grupos de trabalho liderados pelas agências da ONU (Unesco, PNUD, Unicef), por comissões regionais no campo econômico (Cepal) e técnico (OIE, Orealc), por organizações intergovernamentais regionais (OEA e OEI), pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, BID e FMI), e pelas organizações multilaterais – econômicas e produtivas (OMC e OIT), têm procurado discutir a nova conjuntura global em que pese situações sociais, políticas e econômicas tão díspares. De um lado nações desenvolvidas, dispondo de tudo que o progresso tecnológico pode oferecer e, de outro lado, pobreza, doença e todo tipo de dificuldades. Preocupa-os, também, o grande número de conflitos instaurados a partir de diferenças étnicas,

religiosas e culturais. Para os especialistas vinculados a essas organizações, a educação e os processos educacionais constituem-se como possibilidade de superação das problemáticas sociais e ambientais e como promotores de inovações que proporcionem a melhoria da qualidade de vida.

Nessa perspectiva, as organizações financeiras internacionais defendem que as reformas empreendidas pelos países estejam baseadas na equidade, na qualidade e na redução das distâncias entre as reestruturações educativas e as reestruturações econômicas. As reformas educacionais realizadas nos mais diversos espaços geográficos do planeta passam, assim, a ter um caráter comum, qual seja, o desenvolvimento econômico que procura justapor a escola à empresa, os conteúdos às prerrogativas mercadológicas e à formação do cidadão como produtor-consumidor. Na perspectiva dos proponentes de tais objetivos, o desenvolvimento econômico é o caminho para que o desenvolvimento humano também possa acontecer.

A partir desses princípios, as operações financeiras internacionais que compreendem empréstimos a projetos pleiteados pelas nações mais pobres são sempre vinculadas a condicionantes que envolvem reestruturações em diferentes áreas de gestão pública. A educação se constitui foco de tais orientações que, conforme afirmado anteriormente, seguem uma lógica economicista e mercadológica nos moldes dos pressupostos neoliberais (MAUÉS, 2003; FREITAS, 2005).

A década de 1990 pode ser considerada como um período extremamente importante no que diz respeito ao aumento das orientações internacionais acerca das reestruturações educativas necessárias para que os países em desenvolvimento pudessem pleitear uma maior participação no processo de globalização. Em março de 1990 é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. Organizada e financiada pelo PNUD, pela UNESCO e pelo Banco Mundial esse encontro, que congregou 155 países, acordou acerca da oferta de uma educação básica equitativa em que todos pudessem ter direito a um processo de aprendizagem com qualidade. Tal premissa é reafirmada uma década depois, em 2000, na Conferência Regional de Santo Domingo e no Fórum Mundial de Dacar, momento em que se retoma a preocupação da educação como direito humano e onde é redigido o documento “Educação para Todos – Compromisso de Dacar”, apontando os eixos que devem orientar o ensino, quais sejam: aprender a aprender,

aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Esses eixos, constituídos como os quatro pilares da educação na contemporaneidade, foram significados pelo Relatório “Educação um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. Conhecido internacionalmente como Relatório Delors o trabalho foi encomendado em novembro de 1991 pela Conferência Geral da UNESCO, e tinha como objetivo diagnosticar a situação da educação na esfera global bem como, traçar orientações acerca das novas necessidades do campo educacional em um novo século que se iniciava. Esse documento exerceu e exerce forte influência nos espaços de discussão sobre educação e emerge como um forte referencial para a tomada de decisões no campo das políticas públicas educacionais.

No Brasil, o início da reforma educativa nos anos de 1990 é agenda a ser cumprida dentro das exigências dos pacotes de financiamentos acordados pelo país em seus projetos de desenvolvimento e modernização. No período de duas décadas, o país vive inúmeras reestruturações que procuram acelerar o processo de inserção do Estado brasileiro nas novas perspectivas de desenvolvimento econômico e social mundial.

2.2 Neoliberalismo e políticas educacionais

Nos anos finais da década de 1980 e início dos anos de 1990, no Brasil, podemos delinear uma nova conjuntura cujos efeitos poderão ser identificados em vários aspectos da vida cotidiana. Transformações econômicas, sociais, culturais e políticas que apontam para um momento histórico no qual a educação e os processos educacionais terão um significado central e decisivo.

O capitalismo se reorganiza marcado pelos pressupostos do neoliberalismo e da globalização. Vivemos uma revolução tecnológica que transforma nossa relação com o tempo e com o espaço. O progresso científico com o desenvolvimento da robótica, da informática, das telecomunicações e da microeletrônica altera as bases técnicas de produção, reconfigurando a organização do trabalho e dos sistemas de produção. A terceira revolução tecnológica vem acompanhada, ainda, de mudanças significativas nas racionalidades de governo na contemporaneidade.

Os neoliberais defendem o enxugamento da máquina estatal, a privatização, a livre concorrência e a liberdade como únicas garantias de igualdade. Os que advogam em defesa do neoliberalismo procuram aplicar a perspectiva econômica, a análise economicista, a todos os campos do comportamento humano e das relações sociais. Nesse sentido, delineia-se ao Estado um papel em que a intervenção se dê em favor dos processos econômicos, uma atuação estatal que organiza, que controla e que regula, constituindo uma nova arte de governo.

Pela análise empregada por Foucault (2008), o neoliberalismo constitui-se como uma racionalidade formada por outras tantas racionalidades a compor uma nova arte de governo. Arte de governo que terá como objeto da ação governamental a sociedade, e como princípio regulador, o mercado. Para o autor, a arte de governo neoliberal irá consistir em saber como não governar em excesso, sendo sutil e precisa no campo econômico, e densa em ações que envolvam a denominada moldura. Uma forma de governo ativa, vigilante e intervencionista que busca controlar a inflação, que estabiliza os preços mas que tem como ponto forte de governo a ação na moldura. Agir na moldura, na perspectiva de Foucault (2008), envolve investir em todas as ações que tem como alvo a população. Dizem respeito a todos os movimentos que criam condições para que o mercado exista e para que se torne legítimo na produção de verdades.

O mercado é lugar de verificação, que tem como essência a concorrência. Será sobre essa racionalidade concorrencial do mercado que a arte de governar na contemporaneidade irá se estabelecer. É o mercado em seus processos de troca, de compra e de venda que estará balizando as ações de governo, estabelecendo o certo e o errado das práticas governamentais (FOUCAULT, 2008).

Trata-se de uma arte de governo ancorada em uma economia política que tem como objetivo empreender o progresso econômico a partir de táticas, de ações, de uma prática governamental que possa garantir, consumir e inventar liberdades – liberdade de comprar, de vender; de discutir; de expressar; de ser livre para exercer o direito à propriedade, enfim, compõe-se uma razão governamental na qual é necessário criar estratégias de gerenciamento das liberdades. É o exercício das liberdades que garante a dinâmica dos processos econômicos, e é a ação sobre a população que produz liberdades.

No regime neoliberal a arte de governar pressupõe que as liberdades sejam inventadas e organizadas. A economia de poder no neoliberalismo implica o jogo

liberdade e segurança, em que a prática governamental administre as liberdades de modo que haja uma convergência entre os interesses individuais e os coletivos correspondendo na mesma medida em estratégias de segurança como condição de exercício das liberdades. Por isso a ação de governo é intensa, pressupondo governar em um espaço de soberania constituído por sujeitos econômicos.

O Estado exercendo um governo neoliberal precisa investir em práticas que tenham como objeto os sujeitos econômicos e, como ambiente, a sociedade. Precisa concretizar o mercado dentro de uma lógica de sociedade concorrencial. É necessário que o modelo de concorrência do mercado funcione como propulsor de todos e de cada um, fazendo com que toda uma engenharia concorrencial desenvolva-se como reguladora de um mercado geral da sociedade. É preciso que o governo seja um governo de sociedade a partir do reconhecimento e da observação das leis econômicas.

O neoliberalismo se pauta pelo jogo econômico como balizador das relações na sociedade. No discurso neoliberal, o jogo está aberto para todos, e cada um participará dele com suas próprias condições e de sua disponibilidade para assumir riscos. Nessa perspectiva, a arte de governar não se estará utilizando de expedientes de políticas sociais coletivas, mas sim, investindo na individualização da política social. Cada qual estará dentro de um determinado espaço econômico, assumindo-se e enfrentando os riscos de um processo individualizado de sucesso ou fracasso.

Na nova arte neoliberal de governar, a sociedade constitui o objeto de intervenção do governo no intuito de tornar o mercado viável, lugar de verdade, princípio de governo e de racionalidade política. São os regimes de verdade produzidos no âmbito do mercado que sustentam a dinâmica concorrencial como princípio regulador das relações na crescente sociedade empresarial.

O Homo oeconomicus na conjuntura neoliberal é o indivíduo da empresa e da produção. É o empresário de si, o indivíduo que se pensa e é pensado como unidade de produção, como responsável primeiro pelas condições de sua sobrevivência, de seus êxitos e fracassos. Como mencionado anteriormente, a cada qual um espaço econômico em que assuma os riscos, em que se proteja, configurando uma política social privatizada.

Nessa perspectiva, as políticas sociais se configuram em práticas de governo sobre a denominada moldura. Para entendermos como se configura a moldura

precisamos entender como Foucault (1979) explica as ações que pautam o governo neoliberal vigilante e ativo: as “ações reguladoras e ações ordenadoras” (p.189). As ações ditas reguladoras são as que se caracterizam por ter como alvo os processos econômicos, intervindo em aspectos que são imprescindíveis para regular o mercado. O objetivo fundamental de tais ações é estabilizar os preços e controlar as taxas inflacionárias, sem ter como preocupação central a criação ou manutenção de empregos ou, ainda, “o equilíbrio da balança de pagamentos” (FOUCAULT, 1979, p.191).

De outro ponto, as ações ordenadoras que marcam o governo neoliberal, apresentam como foco uma constante interferência governamental nas condições de existência do mercado, o que Foucault (1979) nomeia moldura. Agir sobre a moldura significa prover as condições necessárias para sustentar as relações de mercado. Agir sobre a moldura significa, ainda, agir sobre a população, intervindo nos mais diferentes aspectos que proporcionam o funcionamento necessário do mercado. As ações do governo se pautam por investigar, calcular, intervir sobre a população, incentivando o aumento ou a diminuição de taxas demográficas a partir do incentivo a migrações; interferir nas técnicas de produção de determinada área com novas ferramentas, técnicas e metodologias; e, ainda, atuando através dos dispositivos de ordem jurídica para dispor de novas relações de trabalho, de propriedade, entre outros. Tais aspectos não são especificamente econômicos, mas, imprescindíveis para ordenar as práticas sociais tal qual um mercado.

Os processos de intervenção governamental são intensos na dimensão de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos e sociais que constituem ações, táticas e estratégias de governamentalidade visando o governo da conduta dos sujeitos. Compreendem regimes de verdade que procuram definir as instituições e os papéis dos indivíduos na sociedade dentro da nova conjuntura. As políticas públicas produzidas não têm como foco direto o mercado ou a economia, elas agem sobre a população proporcionando as condições necessárias para que o mercado e as regras da economia se sustentem e continuem a existir.

Trabalhando nesse sentido, é que as políticas públicas operam com discursos que reforçam a perspectiva do indivíduo empresa, da concorrência como estímulo dentro de uma mecânica econômica em que cada um persiga seu próprio interesse. Intensifica-se a noção de interesse individual no mesmo compasso em que se criam condições para que, nos momentos necessários, esses diferentes interesses

harmonizem-se de maneira espontânea aos interesses dos outros. A tônica dos interesses é propulsora da conduta individual, e, também, do conjunto coletivo das condutas e práticas de governo dirigidas a todos e a cada um, tendo em vista o indivíduo em si e os interesses coletivos em um âmbito mais amplo. Essas seriam as características das ações dirigidas à moldura, à população.

A denominada reforma educativa brasileira desencadeada a partir dos anos finais da década de 1980 até nossos dias são referências acerca da nova racionalidade de governo neoliberal. No campo educacional as políticas públicas se caracterizam por uma legislação e por práticas que denotam um duplo movimento: a centralização e a descentralização. Movimentos aparentemente contraditórios, mas que se complementam, se entrecruzam e conformam uma racionalidade governamental que aposta na ação individual de cada um em prol dos seus interesses e em atuações coletivas visando ao bom andamento da sociedade em geral. É a administração da educação e do ensino desde o referencial de empresa o pressuposto para construir cada unidade de ensino e cada indivíduo do processo de ensinar e aprender.

A lógica mercadológica e economicista não perpassa apenas a ideia de conceber a educação como mercadoria, o ensino como produto. Vai, além disso, conceber educandos e educadores como empresários de si, escolas e universidades como empresas, aludindo ao modelo empresarial para animar as ações necessárias na construção de uma educação de qualidade. É preciso que os sujeitos que compõem as diferentes comunidades educacionais percebam-se responsáveis pelo seu desempenho individual, que se proponham a superar suas dificuldades no campo subjetivo e pessoal, no entanto é também imprescindível que cada um se sinta implicado na busca mais ampla de sucesso da sua unidade de ensino, do seu bairro, da sua cidade, enfim, de um universo local e global do qual todos e cada um deve sentir-se parte.

As práticas descentralizadoras se pautam pelo discurso empreendedor que convoca pais, alunos, gestores e professores a se engajar na tarefa de diagnosticar as problemáticas educacionais, traçar objetivos que rompam com o fracasso e metas que superem as defasagens apontadas pelas avaliações nacionais. Assim sendo, as políticas de descentralização envolvem a gestão e o financiamento da escola pública em um processo crescente de participação e responsabilização.

Com a criação de programas e fundos financeiros que chegam diretamente

às instituições de ensino, as escolas, os professores e alunos, assim como toda a comunidade escolar, são convocados a gerir a escola – especialmente na administração dos recursos de modo a suprir as demandas das instituições. Por meio dos Conselhos Escolares a escola deverá se constituir em um colegiado que discuta e construa seu próprio projeto pedagógico estabelecendo metas e objetivos, filosofia e missão do educandário. Está sob a responsabilidade do colegiado realizar um diagnóstico da realidade da escola e, a partir daí, conceber um projeto que atenda às características locais, aos interesses dos sujeitos escolares e da realidade e, ainda, à legislação nacional.

Por sua vez, as políticas de centralização destinam-se a garantir o governo dos processos de gestão e de produção e circulação de conhecimento. A legislação pertinente instaura todo um sistema de monitoramento que prevê desde a prestação de contas acerca da utilização dos recursos financeiros que aportam diretamente na escola, passando pela composição de metodologias para a construção dos projetos pedagógicos, às práticas avaliativas que, aliadas ao Censo Escolar, irão compor um sistema nacional de informação sobre a educação pública brasileira. As avaliações nacionais buscam identificar as formas pelas quais as escolas se organizam, as ações protagonizadas no cotidiano do trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos e dos professores. Os resultados obtidos nas avaliações e os dados revelados no Censo permitem dizer da situação das escolas, fiscalizar e, em certo grau, dirigir o que acontece no interior das instituições, possibilitando que novas ações governamentais sejam articuladas.

Os índices obtidos a partir do cruzamento de dados estatísticos dos desempenhos dos alunos nas avaliações nacionais e das informações adicionais sobre escola, alunos e professores têm colaborado na consolidação do argumento da responsabilização de todos pela educação. A mídia e os pronunciamentos oficiais têm se utilizado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – como discurso que demonstra a necessidade de fiscalizar, de se engajar e de participar da educação escolar. Uma política de centralização, visto que os dados são coletados, categorizados, analisados, sintetizados, apreciados e apresentados à população pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e se prestam à defesa de uma perspectiva avaliativa do trabalho escolar no sistema educacional brasileiro; e, ao mesmo tempo, de uma política de descentralização, desde a premissa de que responsabiliza a sociedade, as unidades escolares, os

gestores, os professores e professoras e os alunos no que tange à recuperação do déficit nos índices obtidos.

É possível, nesse duplo movimento, identificar as políticas públicas educacionais como práticas de governo que se utilizam dos expedientes estatísticos como estratégia de construção de regimes de verdade a instituir novos papéis aos sujeitos. Todos os sujeitos são incitados a verificar o próprio desempenho nos processos avaliativos comparando-os com os demais; assim como o desempenho de toda a escola comparada às demais; do município comparando com outras cidades; do Estado comparando com as demais unidades federativas e assim por diante até a comparação internacional. Instaure-se um processo de concorrência desde a menor célula do processo, qual seja, o indivíduo aprendiz.

Esses movimentos de centralização e descentralização do processo de gestão, aliados aos discursos de comprometimento de todos pela educação, corroboram na instituição de novos papéis aos sujeitos sociais (RIOPEL, 2006). Os discursos reformistas interpelam as subjetividades dos cidadãos identificando-os como corresponsáveis pelos processos educacionais em curso com o propósito de elevar os padrões do país no cenário internacional. Cada um e todos os sujeitos sociais são considerados empreendedores do projeto educacional. Para tanto, desenvolve-se a perspectiva do sujeito responsável, dinâmico, criativo e solidário, dentro dos pressupostos gerenciais do neoliberalismo. A premissa é de que cada um e todos façam a sua parte, planejando, executando, fiscalizando e avaliando os sistemas de ensino. A nova racionalidade que marca as políticas reformistas investe em técnicas e estratégias discursivas que convencem, cooptam e gerenciam os sujeitos, conformando todos aos diferentes papéis necessários para a empreitada de recuperar a qualidade da educação (POPKEWITZ, 2004).

A retórica reformista aprofunda a perspectiva de uma pedagogia salvacionista do processo educacional para, de um lado, cooptar os sujeitos sociais para uma cruzada pela educação e, por outro lado, justificar sua ação centralizadora e fiscal em relação às práticas dos professores e professoras e ao desempenho de cada escola. Todas as mudanças trazem a figura dos professores como peça central. Institui-se uma nova cultura de vigilância sobre o ser e o fazer docente em que técnicas combinadas de governo aparecem como características de governamentalidade (POPKEWITZ, 2004; LESSARD, 2006).

Dissemina-se a perspectiva de que o bom professor é um sujeito participativo,

dinâmico, que constrói o conhecimento. Dessa forma, o engajamento, a autonomia e a responsabilidade profissional são qualidades estimuladas pelos discursos reformistas no que tange ao novo perfil profissional docente. Trabalhando no nível das sensibilidades, disposições e consciências dos indivíduos, a reforma inscreve racionalidades políticas que permitem governar a escola na conjugação das mudanças institucionais com as mudanças das capacidades interiores dos sujeitos (POPKEWITZ, 2004).

2.3 A emergência das políticas de avaliação nacional no Brasil

Popkewitz (1998) aponta o conceito de arena educacional, entendida pelo autor como a melhor denominação para a configuração das disputas que se dão no campo da educação. Para o autor, as disputas presentes na arena educacional estão relacionadas às diferentes práticas discursivas e às posições ocupadas pelos atores sociais. As relações seriam semelhantes a um jogo composto por diversos jogadores que, em diferentes momentos, dispõem de maior ou menor poder de acordo com seus recursos e capital.

É nessa arena educacional que as práticas de reforma vêm se desenvolvendo. Os discursos em disputa na arena educacional apontam para mudanças na produção da regulação social, estabelecendo determinada centralidade no papel do Estado nas relações, autorizando os atores que podem organizar, classificar e administrar as práticas escolarizadas e declarando os sistemas de governo como aptos para organizar e classificar os objetos para a avaliação e ação naquela arena (POPKEWITZ, 1998).

Considerando o conceito de arena educacional, proposto por Popkewitz (1998), portanto é que é possível, localizar quais discursos estavam em disputa em diferentes momentos históricos e de que forma identifica-se o interesse pela temática da avaliação educacional. As práticas avaliativas começam a interessar o governo brasileiro a partir da década de 1930.

É com a emergência do Estado Novo que se podem localizar as políticas de planificação das ações governamentais. No campo da educação, isso representa a implementação de uma perspectiva científica na organização, no planejamento, na execução e na regulação das políticas educacionais. Nesse aspecto, a utilização da estatística surge como uma necessidade imperativa para possibilitar a eficiência dos

programas e projetos de governo desse período em diante. Como afirma Traversini e Bello (2009), a estatística configura-se como um instrumento indispensável a um bom governo na arte de governar. São os dados estatísticos que possibilitam formas de raciocínio sobre as relações entre os acontecimentos sociais e as práticas educacionais. Os números dos registros estatísticos indicam as necessidades e as potencialidades, delineando o campo de intervenções das políticas de estado. No campo educacional, as estatísticas escolares permitem descrever e instituir o que são problemas educacionais e, em um mesmo exercício, definir programas de reforma (POPKEWITZ, LINDBLAD, 2001).

Converge para esse interesse, ainda, desde a década de 1930, a influência dos discursos pedagógicos tecnicistas e de perspectivas psicológicas. Essas tendências pedagógicas cruzam-se caracterizando currículos e ações didáticas que se pautam por planejamentos estruturados que mesclam a influência das teorias de aprendizagem à emergência do sujeito aprendente; e a perspectiva de uma burocracia educacional que incide em técnicas que avaliam a ação docente perpassando pela previsão e controle dos conteúdos a serem ministrados, das metodologias de ensino, dos tempos e espaços ocupados de maneira a otimizar os recursos e, ainda, da produção de manuais e cartilhas com vistas a constituir parâmetros de ensino.

A arena educacional fica composta por discursos oficiais do governo que buscam o imperativo do desenvolvimento e que percebem na educação o investimento central para a busca de tal intento. Temos a influência da perspectiva tecnicista com toda uma produção de materiais didáticos e as orientações que buscam monitorar a atividade de ensino com vistas a alcançar melhores desempenhos. E por outro viés, temos a influência dos discursos psicológicos que constroem o sujeito aprendente, suas etapas de desenvolvimento caracterizando a intervenção pedagógica como uma ação a ser constituída desde a caracterização do indivíduo em desenvolvimento.

Entre as décadas de 1930 e de 1940, a avaliação educacional esteve basicamente voltada a verificar em que medida a educação nacional vinha perseguindo e atingindo os objetivos de expansão e melhoria da educação no intuito de colocar o país no rumo do desenvolvimento. Especialmente em 1945, fica em evidência a avaliação centrada nos sujeitos, uma valorização da avaliação como mecanismo que oferece a oportunidade de verificar o sucesso das intervenções

pedagógicas do ponto de vista da comprovação dos resultados. Nesse momento são compostos testes, escalas pedagógicas que oferecerão parâmetros e medidas que proporcionam um julgamento apurado sob o ponto de vista científico.

No período entre as décadas de 1950 e 1963, a temática da avaliação aparece como mais uma estratégia para o redimensionamento da educação no âmbito nacional. Nesse sentido, medir, avaliar e informar, procurando conhecer a realidade, traçar as características e o perfil do sistema educacional, torna-se o discurso imperativo para que o Estado possa traçar planos, programas e projetos de expansão e melhoria da administração e da oferta de ensino.

Nas décadas entre 1964 e 1984, a proeminência do discurso científico, da tendência tecnicista e dos princípios desenvolvimentistas, orientarão as políticas educacionais ainda mais centralizadas e pautadas pelos discursos de racionalização e modernização do país. Mas, particularmente na primeira metade dos anos 1980, com o objetivo de ampliar a ação de governo do Estado no âmbito educacional, começa a se investir na construção e manutenção de uma cultura avaliativa no Brasil.

Já nos anos de 1990, dentro da reforma educacional ainda em implementação, identifica-se a centralidade da avaliação como uma condição para a construção de uma pretensa qualidade da educação, bem como para determinar novos investimentos necessários aos fins desejados. No início do processo de reforma, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, já se anunciava a perspectiva, discutida anteriormente, de políticas centralizadoras e descentralizadoras no campo da educação. Problematicando especialmente a avaliação, temática deste estudo, é possível identificar práticas que contemplam os dois movimentos referidos.

De ordem descentralizadora, as escolas, as universidades e os sistemas de ensino são convocados a avaliarem seus propósitos, traçarem metas e objetivos tendo em vista resultados mais satisfatórios no cotidiano do fazer educativo. De outra ordem, centralizadora, a presença de Parâmetros Curriculares e de Avaliações Externas concentram nas mãos do Ministério da Educação um maior governo sobre a produção e a circulação do conhecimento.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais davam início a um novo modo de gerenciamento do conhecimento que circula no interior do trabalho educacional. Esses documentos, apresentados como referenciais em relação aos

conteúdos a serem desenvolvidos nos processos educacionais escolarizados em todo país, acabam por se fortalecer como instrumentos de controle do conhecimento especialmente com o advento das avaliações nacionais. Se inicialmente, como modelos, sugestões acerca dos conhecimentos imprescindíveis a cada etapa e modalidade da educação, os Parâmetros estimulavam os docentes e as instituições de ensino a construírem seus currículos, a os problematizar a partir das diferenças regionais, no prosseguimento das investidas reformistas as práticas avaliativas passam a cercear qualquer potencial de inovações curriculares.

Nesse ínterim, as avaliações nacionais são apresentadas como instrumentos de verificação da qualidade do ensino no país. Os testes padronizados avaliam nas áreas de português e matemática a partir de questões de múltipla escolha e garantem que, de maneira imparcial e objetiva, seja possível chegar até dados que descrevam como está a educação brasileira. Esse é o argumento que sustenta a implementação de tais práticas. Perseguindo a tendência internacional, o discurso governista preocupa-se com aplicar testes que denotem a situação, e a partir deles divulgar projeções para as avaliações subsequêntes, previstas para serem realizadas de dois em dois anos.

Os Programas de avaliação do ensino o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os Provsões aplicados no Ensino Superior, tiveram suas primeiras experiências no Brasil nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, período em que são implementados, desde a influência e exigência dos organismos internacionais, vários outros programas, tais como: Programa de Formação à Distância para professores, TV Escola, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – com recursos alocados diretamente nas instituições escolares, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Bolsa-Escola, Censo Escolar, Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's e Programa de Alfabetização Solidária PAS.

Nos anos seguintes, que compreendem os dois mandatos do presidente Luis Inácio Lula da Silva, percebe-se a continuação da lógica de centralização e de descentralização das políticas educacionais, sem negar, no entanto algumas diferenças que marcam a orientação das práticas de gestão do governo federal.

2.4 As políticas educacionais do governo Lula – de 2003 a 2010

Em 2002, o candidato Luis Inácio Lula da Silva elege-se como Presidente da República dentro de um clima de muitas expectativas. Esperava-se, com a eleição de Lula, o cumprimento de reivindicações históricas dos mais diferentes movimentos sociais. No campo da educação, acreditavam-se em mudanças significativas rumo a melhorias, principalmente, segundo Pinto (2009), pelo conjunto de práticas de sucesso reconhecidas em governos petistas em alguns estados e municípios. No entanto, o início do primeiro mandato já sinalizava a falta de políticas que pudessem efetivamente marcar um diferencial no encaminhamento dos rumos da reforma educacional iniciada na gestão Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA, 2009).

Em termos de continuidade nas políticas de FHC, possível identificar o movimento que, de um lado, descentraliza práticas de gestão, estimula e institui uma maior autonomia na condução dos processos educacionais, que promove a problematização dos tempos, dos espaços e dos currículos escolares, desde as diferentes realidades; e de outro lado, movimentos de centralização que procuram estabelecer práticas de regulação do sistema educacional, que podem ser verificados a partir da instituição de diferentes instrumentos que descrevem as práticas pedagógicas e de gestão mais recomendadas e que avaliam os programas e o desempenho dos estudantes.

Segundo dados encontrados no site do Ministério da Educação, várias ações foram efetivadas desde o início do primeiro mandato, mas sem dúvida, é em abril de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que compreende ações vinculadas ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelecido pelo decreto número 6094, que se inicia uma série de transformações que irão atingir o sistema educacional como um todo. O decreto fixou 28 diretrizes e um conjunto de metas a ser alcançado pelas escolas, municípios e estados. Todas as ações previstas são propostas a partir do regime de colaboração entre o governo federal, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as escolas, além de contar com a participação das famílias e da sociedade em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica. A adesão dos entes federados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é o condicionante para que se estabeleça o convênio de assessoria técnica com o MEC. A partir da assinatura de tal convênio, elabora-se o Plano de Ações Articuladas – PAR que, a partir dos

resultados obtidos nas avaliações nacionais e do rendimento dos alunos demonstrado no Censo Escolar, servirão para balizar as necessidades.

Uma das marcas desse período no campo da educação é a constante articulação entre a União, os estados e municípios na gestão do sistema educacional. O aporte de recursos incentivou ações colaborativas entre essas diferentes instâncias de governo, priorizando o vínculo entre as diferentes etapas e modalidades de ensino. A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, ampliando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, é um exemplo, visto que teve como objetivo equalizar os investimentos por aluno nas mais diversas regiões do Brasil, atingindo, então, todas as modalidades e etapas da Educação Básica, diferentemente do FUNDEF que se restringia ao Ensino Fundamental. É também nessa direção que se pode perceber que as demais políticas incidem sem privilegiar uma ou outra etapa educativa, mas atendendo às diferentes necessidades e características de cada nível e modalidade.

Na Educação Infantil, as políticas centraram-se no crescimento de oferta das matrículas, na inclusão desta etapa no já citado FUNDEB, em iniciativas de formação inicial e continuada de docentes para qualificar o atendimento das crianças e na criação do Pro-Infância. Este programa prevê aportes financeiros para a construção e melhoria de novos espaços físicos e de mobiliário para as escolas de Educação Infantil.

No âmbito do Ensino Fundamental, atingida a universalidade da matrícula, o foco foi na crescente melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, implementou-se o Ensino Fundamental de nove anos que propõe a reorganização dos tempos e espaços escolares, as reorientações curriculares e, ainda, a avaliação do desempenho dos estudantes através da criação dos testes nacionais – a Prova Brasil e da Provinha Brasil.

As políticas de Ampliação do Programa Nacional do Livro Didático, do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares e do Transporte e Alimentação Escolar caracterizam a intervenção na etapa educativa do Ensino Médio. Segundo a avaliação do governo federal, tais iniciativas proporcionaram um crescimento

significativo no número das matrículas.

O PDE também esteve atento ao magistério público criando a rede nacional de formação continuada demandando a oferta de cursos de qualificação às instituições de ensino superior que já possuíam tradição na formação inicial de docentes. Ainda nessa perspectiva, foi lançado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e a Universidade Aberta do Brasil – UAB com educação à distância que ampliaram e interiorizaram o acesso aos cursos de ensino superior. Por fim, instituiu-se o Piso Salarial Nacional que estabeleceu uma remuneração mínima a ser paga aos professores com o objetivo de atender uma reivindicação histórica do magistério brasileiro da educação básica rumo a uma maior valorização da carreira docente.

No que diz respeito a políticas de assistência estudantil o PDE ampliou os Programas Dinheiro Direto na Escola e Alimentação Escolar para todas as escolas públicas e, ainda, para as instituições privadas que atendem a Educação Especial desde que mantidas por entidades sem fins lucrativos. Especial atenção foi dedicada aos estudantes das áreas rurais estimulando o acesso a Educação Básica no ensino público por meio do Programa de Apoio ao Transporte Escolar, desde 2004. Destaca-se, também, a ampliação para toda a Educação Básica do Programa de Livro Didático e das Bibliotecas Escolares.

A preocupação com a inclusão digital fica caracterizada pelo estímulo ao emprego das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica desde o aporte de computadores, a instalação de laboratórios de informática com internet de banda larga, aparelhos e mídias de DVD, até a disseminação de programas pedagógicos para subsidiar a formação e as intervenções didáticas cotidianas dos professores.

Desde 2003 o governo dedicava atenção à Educação Especial com o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, fórum que promoveu um amplo debate e que fomentou a elaboração de políticas para essa modalidade educacional. Em 2008, emergem os resultados desse investimento com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com o intuito de atingir paulatinamente a meta de processos de educação integral, foi criado em 2007 o Mais Educação, que promove esta modalidade com atividades socioeducativas no turno inverso do atendimento escolar regular, o que

vem ampliando o tempo e o espaço educacional nas redes públicas de ensino ainda em projetos-piloto.

Os investimentos do governo federal também contemplaram políticas de investigação sobre os contextos educacionais e sobre o impacto dos programas instituídos. Assim, temos o Censo da Educação Básica – EDUCACENSO que envolve a coleta de informações por aluno; a aplicação da Prova Brasil e da Provinha Brasil; a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o que viabilizou mudanças nas diretrizes dos conteúdos básicos no currículo do Ensino Médio e a vinculação destes resultados à seleção de vagas em universidades; instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, com bolsas de estudo que garantem vagas em universidades privadas aos alunos de baixa renda; e, por fim, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O IDEB procurou estabelecer metas de desempenho por escola, por município, por estado e para o país. O IDEB é um índice que combina os resultados do desempenho nas avaliações nacionais – Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB com os dados de rendimento escolar coletados no Educacenso. Na perspectiva do IDEB, a qualidade da educação está vinculada à aprendizagem e à aprovação do aluno no ano letivo; dessa maneira, a equação básica para calcular o índice considera o rendimento do aluno através da Prova Brasil e a aprovação pelo censo, em que:

$$\text{IDEB} = (1/T) \cdot \text{Nota}$$

Nessa equação, T é a média de tempo de permanência dos alunos de uma rede de ensino para completar uma série/ano. Em se considerando um fluxo ideal, sem retenção aluno/série, (1/T) vale (1) e, conseqüentemente, o IDEB será igual à nota. Todavia, se a taxa de reprovação e abandono for mais significativa, maior será T e (1/T) tomará valores menores do que a unidade, prejudicando o IDEB. Para produzir o IDEB do 5º ano, utiliza-se T a partir do fluxo escolar dos alunos até o 5º ano; para o 9º ano, utiliza-se T desde o fluxo escolar do 6º ao 9º ano; nota é o valor médio alcançado na Prova Brasil pela rede de ensino do município, do estado ou do país, reeditada de maneira a ser traduzida em valores de 0 a 10 (FRANCO; ALVES; BONAMINO; 2007).

Por meio da fabricação desse índice, cada escola, cada município, cada

estado e o próprio país passam a ter uma nota sobre desempenho da aprendizagem dos alunos, o que permite que se façam tanto diagnósticos acerca das realidades quanto que se construam metas para superar as dificuldades apresentadas. Nessa direção, para atingir as metas é preciso regularizar o fluxo, de modo a diminuir a reprovação e a evasão e ainda melhorar o desempenho das escolas na Prova Brasil. Nesse sentido, as avaliações nacionais têm um papel central, balizador, no que tange à criação e à manutenção de políticas públicas educacionais reformistas (FRANCO; ALVES; BONAMINO; 2007).

Como foco desta Tese, a Prova Brasil será abordada em suas características na próxima seção. É importante destacar que, no âmbito das avaliações nacionais padronizadas, o governo federal implementou em 2008 a Provinha Brasil. A avaliação se destina a identificar o nível de alfabetização dos alunos regulares do segundo ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do país. Em sua primeira edição, a Provinha foi aplicada em 4.681 cidades e 22 unidades federativas que receberam o material impresso do Ministério da Educação. Já na segunda aplicação no ano de 2009, a Provinha Brasil foi distribuída para todos os estados e municípios, e, em 2010, a edição da referida avaliação foi disponibilizada em versão digital. Vale ressaltar que até o momento os resultados têm ficado restritos ao âmbito local, não compondo qualquer índice nacional.

Essas são algumas das principais ações no campo educacional vivenciadas entre 2003 e 2010. Pode-se destacar, também, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI e os inúmeros investimentos no campo da educação técnica e tecnológica como incremento do número de escolas técnicas e universidades públicas no país.

As práticas políticas procuraram, também, estimular e valorizar as gestões participativas através do Plano de Ações Articuladas - PAR e do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola. O PAR constitui-se de um convênio de assessoria técnica entre o Ministério da Educação, universidades e municípios que procura diagnosticar as problemáticas de escolas que não possuem um bom desempenho nas avaliações, além de traçar metas de superação dos baixos índices. Nessa direção, com a assistência do Ministério da Educação e das universidades a escola constrói o PDE - Escola no nível da escola, centrando atenção nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. A elaboração do PAR - Escola pressupõe a participação de todos os segmentos da escola na identificação dos

limites e das potencialidades da instituição, delineando os diferentes papéis dos sujeitos na qualificação dos processos educacionais.

É nesse sentido que a utilização de avaliações nacionais padronizadas apresenta-se como uma forma de gestão dos sistemas, das instituições de ensino e da conduta de professores e professoras. As políticas de avaliações estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, (Lei. n.9394/96), que imputa ao Ministério da Educação a responsabilidade de assegurar o processo de avaliação nacional acerca do rendimento escolar em todos os níveis de ensino. As avaliações nacionais, tal como previstas nos projetos reformistas, condicionam as instituições de ensino a um permanente processo de prestação de contas à sociedade e a um intenso esforço para a melhoria crescente do desempenho nos testes nacionais (CASTRO, 2000).

Atualmente desenvolvem-se no país avaliações em todos os níveis de ensino. Quais sejam, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado com alunos do 3º ano, que consiste em uma avaliação individual que verifica as habilidades e competências dos educandos ao final da educação básica. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes ENADE, em nível do Ensino Superior, que visa oferecer referências objetivas para incentivar e orientar as instituições a corrigirem suas deficiências e a investirem na melhoria do ensino. O SAEB, que começou a ser desenvolvido em 1988, e que vem fornecendo informações sobre o desempenho da educação básica em todo país. Mais recentemente foram instituídas a Prova Brasil e a Provinha Brasil, aplicadas no 2º ano e nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

O SAEB foi aplicado pela primeira vez em 1990. No ano de 1995, o programa foi reestruturado metodologicamente de modo a permitir a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Os testes do SAEB são realizados a cada dois anos e proporcionam a avaliação de uma amostra representativa dos alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas das redes públicas e privadas.

Como se pode perceber, todos os níveis e modalidades foram contemplados. Para Oliveira (2009), um ponto diferencial na atuação do governo Lula reside na implementação de políticas educacionais que procuram resolver as diferenças que marcam o contexto brasileiro. Nesse sentido, segundo a autora, a criação do FUNDEB, a proposta do piso salarial dos professores atendendo as três etapas da Educação Básica e a organização da Conferência Nacional de Educação - CONAE

representam um exemplo de empenho governamental em equalizar os investimentos nas diferentes etapas e modalidades. Ainda na avaliação de Oliveira (2009), há uma busca permanente de atender as garantias constitucionais no que tange à perspectiva da educação como direito.

Em outro sentido, pode-se verificar que os dois mandatos do governo petista no campo da educação vieram reforçando o vínculo entre o aumento dos padrões de desempenho educacional e a possibilidade de aumentar a competitividade internacional de nosso país. Percebe-se um processo que procura associar as ações individuais dos sujeitos, as suas habilidades de escolha, à transformação das instituições e à inserção do Brasil no universo internacional como um país desenvolvido. O Compromisso Todos pela Educação tem incitado todos a responsabilizarem-se pela melhoria dos resultados dos processos avaliativos e, conseqüentemente, construindo a ideia de que o fracasso do ensino deve estar localizado na falta de empenho dos sujeitos escolares. Para Oliveira (2009), essa noção acaba por dar à “educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado” (p.208). Além disso, a autora ainda assinala que a prática de fixar metas em relação aos resultados do IDEB proporciona a descentralização de ações, o estabelecimento de um maior compromisso dos atores locais e permite continuar “administrando a distância” (p.208).

Verifica-se, assim, a continuidade de políticas educacionais que cumprem as expectativas dos organismos internacionais. Os conteúdos exigidos nas avaliações, por exemplo, advêm do que costuma ser selecionado como conhecimento válido pelos testes internacionais, com ênfase direta nas competências demandadas pela reestruturação produtiva do atual mercado de trabalho, reforçando o vínculo entre educação e economia, entre o ensino e os interesses mercadológicos.

Para Peroni (2009), é possível, ainda, questionar a incoerência estabelecida entre propostas participativas e democráticas, como a de construção coletiva do Projeto Pedagógico das instituições de ensino, com a instituição de práticas avaliativas externas que empregam os mesmos expedientes de mensuração para contextos tão díspares.

Esse é o cenário no campo educacional brasileiro após os dois mandatos do presidente Lula. Entre os avanços, podem-se considerar, como exemplos, a melhora nas condições de custeio e investimentos na Educação Superior, a expansão da rede federal no ensino técnico e o crescimento de aporte financeiro a partir do

FUNDEB, que passou a atender todas as etapas da Educação Básica (PINTO, 2009). De outra perspectiva, diferente do que se poderia esperar persistem as práticas iniciadas no governo anterior como as de avaliações externas padronizadas. Um exemplo é a manutenção da Prova Brasil objeto de estudo desta Tese.

2.5 A Prova Brasil

A Prova Brasil foi concebida em 2005 como uma avaliação complementar ao SAEB. Sendo uma prova censitária, amplia o alcance dos resultados e oferece dados sobre o desempenho do país, dos estados, dos municípios e de cada escola em particular. Todos os estudantes matriculados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental em turmas com mais de 20 alunos são avaliados, diferentemente do SAEB que é realizado por alguns alunos selecionados estatisticamente. As duas formas de avaliação são complementares e têm como objetivo avaliar a qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos alunos.

Segundo dados encontrados no site do Ministério da Educação, são objetivos do SAEB: monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; oferecer às administrações públicas de educação informações técnicas e gerenciais que lhes permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino; e proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos e obtidos.

O SAEB foi aplicado pela primeira vez em 1990, como uma iniciativa pioneira no país em termos de avaliação padronizada em nível nacional. No ano de 1995, após sofrer mudanças na metodologia de utilização, os testes do SAEB possibilitaram a comparação de desempenhos no decorrer dos anos. Realizado de dois em dois anos, a avaliação é por amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural.

A Prova Brasil possibilita uma avaliação mais detalhada, complementando os dados do SAEB. Com metodologias diferentes, as duas avaliações passaram a ser feitas em conjunto desde o ano de 2007, garantindo, apenas, que nenhum aluno realize as duas avaliações. A primeira edição da Prova Brasil foi no ano de 2005 e

atingiu 40.920 escolas e 3.306.378 alunos; já a última aplicação dos testes realizada no ano de 2009, atingiu 57.909 escolas e 4.534.518 alunos.

Os testes avaliam as habilidades no campo dos estudos de Língua Portuguesa, com especial centralidade na leitura, e Matemática, com atenção à resolução de problemas. A Prova Brasil é realizada em escolas públicas localizadas em área urbana, e conforme afirmado anteriormente, apenas nas turmas com mais de 20 alunos na série. Uma parcela das escolas que realizaram a Prova Brasil ajudou a construir os resultados do SAEB através de um corte de amostras.

A Prova Brasil e o SAEB são instrumentos elaborados com uma metodologia que busca avaliar os sistemas de ensino e não os alunos, segundo o discurso encontrado na página do Ministério da Educação. Tais testes se constituem em ferramentas avaliativas cuja meta é verificar a qualidade da educação nacional desde o desempenho dos estudantes nos testes. Para o Ministério da Educação, tais avaliações são decisivas para que o cálculo do IDEB revele a situação dos sistemas de ensino em termos de qualidade, apontando as principais fragilidades e as linhas de ação necessárias para as políticas públicas no campo educacional. São esses dados que permitem inclusive direcionar melhor os recursos técnicos e financeiros necessários a cada realidade.

Ainda na perspectiva do discurso do Ministério da Educação, os resultados podem demonstrar aos docentes o nível de aprendizagem dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Reconhecendo as dificuldades apresentadas pelos estudantes, os professores podem buscar novas possibilidades de aprender e ensinar com o objetivo de qualificar o ensino.

O conteúdo trabalhado nas avaliações segue as matrizes de referência. Esse documento aponta os conteúdos a serem avaliados de acordo com a disciplina e a série em processo avaliativo e está disponível no site do MEC. Os conteúdos por sua vez, são relacionados às competências e habilidades previstas para a referida série compondo o que o Ministério denomina “descritores”. Os “descritores” vinculam os conteúdos escolares e as operações cognitivas que o estudante deve desenvolver. São eles que estabelecem o que está implicado em cada habilidade sendo utilizados como balizadores já no processo de elaboração dos testes. Cada descritor construído faz emergir itens diferentes, e desde a resposta dada a estes, pode-se identificar se os estudantes sabem e se conseguem operar com os conhecimentos que adquiriram.

Um alerta no discurso encontrado acerca das matrizes da Prova Brasil e do SAEB é que esses testes não atentam à totalidade dos currículos escolares e que, portanto, não podem ser utilizados como procedimentos, estratégias de ensino e aprendizagem ou, ainda, como uma tendência metodológica.

No que se refere à aplicação das provas, é importante ressaltar que elas são realizadas por sujeitos externos ao âmbito de cada instituição de ensino. São contratados aplicadores capacitados para tal atividade considerando o sistema de padronização em todo território nacional. São confeccionadas tipos de provas diferentes, sendo que, cada estudante responderá apenas um teste composto por quatro blocos – respectivamente dois blocos de 22 questões de Língua Portuguesa e dois blocos de 22 questões de Matemática. As questões são de múltipla escolha sendo quatro as alternativas de resposta e apenas uma a correta.

Conforme já mencionado anteriormente nessa escrita, a Prova Brasil e o SAEB vêm acompanhados de questionários que se prestam a coletar dados acerca da vida escolar, das características socioeconômicas, do capital social e cultural dos alunos. Eles têm em média 44 perguntas e disponibilizam informações importantes sobre os estudantes brasileiros.

Os docentes das turmas e áreas avaliadas na Prova Brasil e no SAEB, além dos diretores das instituições de ensino, também respondem a questionários que visam dar visibilidade ao nível de formação, às intervenções pedagógicas, às características culturais, ao nível social e econômico, tanto quanto a demais capacidades destes sujeitos e sua relação com os processos de gestão dos educandários. Como instrumentos de pesquisa, os questionários dos docentes e diretores devem ser entregues pelos aplicadores para serem respondidos dentro do prazo em que os testes são realizados e devolvidos na finalização do trabalho avaliativo dos alunos.

Para o Ministério da Educação, o preenchimento desses questionários possibilita adentrar no cotidiano das escolas verificando o clima das relações pedagógicas, a disciplina escolar, os recursos didáticos disponíveis, bem como a qualidade dos espaços físicos e dos recursos humanos. De forma complementar, os aplicadores preenchem um formulário em que avaliam as condições das escolas em que estiveram procedendo à testagem. Tais dados subsidiarão pesquisas e estudos dos mais variados aspectos envolvidos no desempenho dos estudantes.

Como se pode perceber, a criação, a divulgação, a promoção e a execução

dessa política avaliativa envolvem muitos sujeitos, condições, técnicas e estruturas que possibilitem chegar aos dados de maneira mais fiel e transparente possível. Essa política chega às instituições de ensino e, seguramente, tem impactos sobre o cotidiano da escola e sobre as práticas vivenciadas em seu interior. O trabalho investigativo proposto nesta Tese preocupa-se exatamente em identificar quais as implicações da Prova Brasil no trabalho escolar.

2.6 As avaliações padronizadas em discussão – contribuições teóricas

É nos anos finais da década de 1980 que ganha centralidade nas políticas públicas o interesse pelo que acontecia no interior dos sistemas de ensino no país. Uma vez que a universalização da matrícula se contemplava, a busca passa a ser por uma qualidade na educação. No entanto, segundo Casassus (2009), o conceito de qualidade buscada não foi amplamente problematizado e acabou restrita à perspectiva de índices resultantes de testes padronizados aplicados em escala nacional. Na direção de operar análises críticas acerca da adoção desta perspectiva de qualidade na educação vinculada a avaliações nacionais e à construção de índices de aproveitamento, podemos encontrar uma bibliografia extensa e diversificada. Nesta seção recorre-se a algumas delas visando identificar as principais contribuições dos estudos sobre as avaliações nacionais trazidas pelos autores para o campo das discussões educacionais.

Os testes em larga escala ainda se constituem em uma política bastante recente, sendo que, como já mencionado anteriormente, a implantação de um sistema de avaliação nacional teve sua primeira experiência na década de 1990. Os pesquisadores e estudiosos têm problematizado as práticas avaliativas padronizadas como instrumentos que implicam a redução de bons processos de ensino e de aprendizagem a meros dados e índices quantificáveis. Segue essa perspectiva os estudos de Bonamino e Franco (1999) e de Casassus (2009), entre outros.

Para Casassus (2009), a crescente centralidade desse tipo de avaliação estandarizada acaba por distanciar os sistemas educativos de suas finalidades principais. Para o autor, a origem dessas avaliações não está vinculada a pressupostos teóricos do campo educacional comprometidos com a melhoria das questões do ensinar e do aprender, mas, sim, a prerrogativas economicistas

preocupadas com a eficiente gestão dos sistemas e não com uma qualidade da educação. Casassus (2009) afirma: “Pontuação não é qualidade” (p.74).

A problematização persegue ainda a ideia de que o nível de competências aferido pelas provas se restringe à habilidade de retomar fórmulas para a resolução de problemas ou de saber identificar respostas corretas dentre variadas escolhas. Para Casassus (2009), isso se revela insuficiente para verificar o nível de conhecimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Defende o pesquisador que qualidade na educação compreende o envolvimento da instituição na direção de proporcionar a transformação dos sujeitos e da sociedade. A educação de qualidade é, segundo Casassus, “uma atividade de conhecimento transformador” (p.74), impulsionada pela escola a partir de processos de ensino e de aprendizagem que fomentem análises críticas, instiguem questionamentos, estimulem projetos que compreendam a resolução dos problemas vivenciais de nosso tempo. Essa definição está bastante distante do conceito de qualidade com foco na obtenção de pontos em um *ranking* de desempenho nas avaliações nacionais.

Gatti (2009), em sua análise, compreende que as práticas avaliativas experienciadas no Brasil têm contribuído para desencadear processos de formação e aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos nesse campo da educação. Todavia, a autora também empreende críticas à forma como são divulgados e utilizados os dados oriundos das avaliações nacionais. A autora percebe uma ênfase exagerada nos melhores e piores desempenhos, sendo que a mídia tem se encarregado de demonstrar essas diferenças, de fazer interpretações e de convocar a maior fiscalização dos resultados de cada escola. Gatti (2009) entende, ainda, que o desafio maior está na maneira como as instituições de ensino se apropriam dos dados. Segundo ela, é necessário que se ultrapasse a perspectiva numérica estabelecendo interpretações vinculadas aos aspectos pedagógicos que possam reorientar as atividades de ensinar e de aprender no interior das escolas.

Chama atenção a autora para questões como a revisão da construção das provas, a necessidade de reestruturar as matrizes de referência e de problematizar a escolha da Teoria da Resposta ao Item como formato das avaliações. Para ela existe um potencial de motivação à mudança nos processos educacionais que envolvem os testes no entanto, é preciso rever a concepção e o formato de tais

práticas procurando distanciar-se do referencial de punição que estas possam encerrar.

Barriga (2003) também entende as práticas avaliativas padronizadas como políticas educacionais de cunho neoliberal que reduzem a questão da qualidade da educação a uma perspectiva técnica. Para o autor, essa redução implica transformar as problemáticas sociais em questões de ordem pedagógica, as limitações metodológicas em problemas de exame, as discussões teóricas do campo da educação em meras dificuldades técnicas de avaliação. Em um estudo realizado no México acerca dos impactos dos testes nacionais, Barriga (2009) afirma que a avaliação tem minimizado o ato educativo, obscurecendo a complexidade encerrada no processo educacional. O autor enfatiza que no caso mexicano verificou-se uma prática avaliativa de sanções e não de apoio ao trabalho dos professores. Nessa direção, na análise do autor, a avaliação deixa de figurar como um instrumento de diagnóstico a acompanhar o processo de ensino em seus limites e possibilidades, o que se constituiria como sua função didático-pedagógica.

Casassus (2009), corroborando, segue na mesma direção ao enfatizar como efeitos das avaliações padronizadas aumentam a pressão sobre o trabalho docente; dão destaque à centralidade do processo educativo na obtenção de bons resultados nas provas; criam um cenário enganoso acerca da melhoria da qualidade da educação a partir do crescimento dos índices; além de significar uma noção de conhecimento vinculado ao preparo para os exames.

A colaboração de Esteban (2009), com o estudo “Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância” persegue no caminho das críticas dos demais pesquisadores. Segundo Esteban, a Provinha Brasil como mais um instrumento de verificação de desempenho, dessa vez localizada no segundo ano do Ensino Fundamental, tem se mostrado sem articulação com o dia-a-dia das escolas, desconsiderando particularidades das diferentes realidades sociais e culturais. Para ela, os resultados encontrados não conseguem revelar quem são os sujeitos que aprendem, como aprendem e o que aprendem.

Esteban (2009) vai mais longe quando ao examinar os documentos que implementam o teste nacional, afirma que há uma limitação no processo de alfabetização como uma prática sócio-cultural de modo a adequá-la a provas estandarizadas. “Não se avalia o processo ensino-aprendizagem, mede-se o que se presta a ser verificado através de um teste de múltipla escolha” (p.49).

O principal efeito mencionado pela autora é que não há uma intervenção efetiva no que se refere às problemáticas do sucesso ou fracasso escolar, simplesmente se escolhe a primazia dos problemas de rendimento sobre os problemas de ordem metodológica e de fundamentos da educação. Segundo Esteban “recorrendo-se à antiga fórmula: para maior qualidade, mais exame” (p.49). Por fim, a pesquisadora afirma que a Provinha Brasil aumenta as práticas de regulação sobre a instituição escolar, sobre as intervenções docentes e sobre o desempenho das crianças.

Os estudos de Afonso (2009), realizados em Portugal, trabalham com a avaliação padronizada como uma política de *accountability*. Para o autor, as políticas de *accountability* envolvem uma estrutura que compreende a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Segundo Afonso, não há, em Portugal, uma política integral de *accountability*, mas, sim, intervenções que atentam a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização. A isso, o autor denomina de “formas parcelares de *accountability*” (p.60), ações do tipo: práticas avaliativas do desempenho dos professores, índices de exames e testes padronizados, *ranking's* escolares e ainda a tendência a um regime de gestão mais autônomo e o recente programa externo de avaliação das escolas desde a criação de um grupo de trabalho do Ministério da Educação no referido país.

Em Portugal, a avaliação do desempenho dos professores vem sendo estruturada com a previsão já nos novos estatutos da carreira docente. Mesmo que não se tenha ainda uma experiência concreta de avaliação dos professores os documentos assinalam que a perspectiva é “identificar, promover e premiar o mérito” (AFONSO, 2009, p.61). Para tanto, são previstos prêmios em dinheiro para os docentes que mantiverem bons resultados em duas avaliações consecutivas, exaltando-se que há uma vinculação direta entre os resultados obtidos pelos mestres e pelos alunos. Logo, os docentes receberão conceitos que possam ser reafirmados pela avaliação externa realizada pelo grupo do Ministério da Educação.

Dentro do que Afonso (2009) denomina forma parcelar de *accountability*, encontra-se, ainda, a dimensão de prestação de contas via provas estandarizadas e a classificação das melhores escolas em *ranking's* de desempenho. Nesse sentido, as mídias impressa e televisiva e a rede de comunicação virtual vêm cumprindo um especial papel na disseminação dos resultados e no fomento a uma ideia de maior responsabilização da sociedade civil com a qualidade da educação.

O autor insere na dimensão de prestar contas as novas tendências de autonomia na gestão das escolas públicas. Há, segundo Afonso, um grande estímulo a práticas de gestão participativas envolvendo famílias, professores e agentes da comunidade que, na intervenção administrativa, se responsabilizam, em larga medida, pelo funcionamento das unidades de ensino produzindo constantes processos de autoavaliação. Essa gestão passa por uma avaliação externa por um grupo de trabalho do Ministério da Educação que, com uma espécie de inspeção, poderá inclusive justificar a dissolução de uma gestão escolar.

Em relação às políticas de *accountability* na América Latina, Afonso (2009) busca em um boletim do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL (2003) os indicativos acerca dos debates que envolvem a temática. Segundo o boletim do PREAL, é possível elencar quatro condições para a implantação de um sistema de *accountability*: a necessidade de estabelecer padrões mínimos; o emprego de diferentes processos de informação; a deliberação sobre prêmios ou sanções; e instrumentos para possibilitar o exercício de autoridade. Na direção de contemplar esses quatro condicionantes, o boletim indica que urge a criação de sistemas de avaliação nacional para alunos e para professores com divulgação dos resultados, reconhecimento público dos melhores desempenhos e ampliação da autonomia das instituições de ensino, das comunidades e dos pais para que estes possam ter um maior poder decisivo, sem o que não se justificaria qualquer prática mais responsiva. Dentro das indicações do PREAL, as práticas de *accountability* precisam necessariamente estipular prêmios e sanções articuladas com os bons e maus rendimentos das instituições de ensino. Portanto, na perspectiva de Afonso (2009), como já mencionado anteriormente, temos apenas formas parcelares de *accountability*, visto que nas experiências da América Latina e Caribe não há atenção a todos esses pressupostos que conformariam uma estrutura de *accountability*.

Ao trabalhar com a experiência recente no Brasil, o autor afirma que as práticas de responsabilização não apresentam penalidades ou bonificações aos professores ou diretores em decorrência do bom ou mau desempenho dos seus estudantes. Apesar da criação de avaliações nacionais, de uma grande divulgação dos resultados e de uma ampla exploração dos dados por parte da mídia não há previsão de maiores consequências aos mestres e gestores a partir dos resultados obtidos. A exceção é o caso do estado de São Paulo que em sua prática avaliativa

padronizada instituiu bonificações salariais aos professores. Teríamos aqui também o emprego de uma forma parcelar de *accountability*, na perspectiva do autor.

No estudo de Bonamino e Franco (1999), os pesquisadores resgatam as origens das avaliações nacionais no Brasil dentro das demandas de organismos internacionais como o Banco Mundial e seguem descrevendo as alterações pelas quais os testes padronizados vêm passando desde a primeira iniciativa no Impacto do Projeto Nordeste em 1988. A orientação internacional é a de delinear metas e prioridades aportando estratégias e técnicas de mercado no campo educacional, calculando custo-benefício, investimentos e o nível de retorno destes.

Os autores destacam que o primeiro ciclo do SAEB se caracterizou por um formato mais descentralizado e participativo procurando desencadear a perspectiva de uma cultura avaliativa no interior do sistema de ensino. O foco de atenção das duas primeiras aplicações do SAEB esteve na obtenção de dados acerca das condições intraescolares, que poderiam intervir no nível dos resultados dos estudantes. Nos ciclos subseqüentes, foram associados às provas questionários que identificavam características socioeconômicas e práticas de estudos dos alunos todavia, segundo Bonamino e Franco (1999), tais mecanismos não têm demonstrado eficiência no que diz respeito a delinear as influências extraescolares no aproveitamento dos estudantes avaliados.

No artigo destacado, os autores registram que nos primeiros ciclos a presença de equipes das Secretarias Estaduais de Educação permitiu críticas e observações que colaboraram para a reformulação dos ciclos subsequentes. Isso deixa de acontecer quando, a partir do terceiro ciclo, o trabalho passa a ser terceirizado, ficando a cargo de instituições privadas todo o processo, desde a construção dos testes, até a análise dos resultados. Desde 1997, está a cargo do INEP a atribuição de formular e controlar o sistema avaliativo.

Bonamino e Franco (1999) argumentam que as mudanças no que diz respeito aos objetivos do SAEB vêm comprometendo a emergência de uma cultura avaliativa participativa. Para os pesquisadores, o que no início se concretizava como um processo descentralizado com a colaboração efetiva das Secretarias de Educação dos Estados, atualmente se consolida como uma prática mais centralizada e terceirizada, provocando uma ruptura entre os âmbitos de gestão e avaliação da educação. Os estudiosos alertam que, seguindo nessa direção, os gestores das redes possam não se reconhecer nos resultados de desempenho do SAEB.

É possível perceber que os estudos tem sido bastante críticos em relação às práticas avaliativas de maneira geral. Nos aspectos mais comuns, o foco das críticas se dá primeiro em relação à precariedade dos dados quantificados para demonstrar a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem no interior das instituições de ensino; segundo, em relação aos efeitos que dizem respeito aos impactos advindos da divulgação dos dados. Em relação a esta segunda linha, os estudos demonstram que, no prosseguimento de divulgação dos dados, os docentes e gestores acabam sendo quase que exclusivamente responsabilizados tanto pelo sucesso e/ou fracasso dos estudantes nas avaliações, quanto, por empreender mudanças nas práticas pedagógicas que possam superar os baixos índices.

Esta Tese segue as contribuições dos pesquisadores citados e procura de igual forma pelos impactos e efeitos da Prova Brasil no trabalho escolar em um estudo de caso na cidade de Arroio Grande, interior do Rio Grande do Sul. Através da análise de material publicitário e de entrevistas com docentes e gestores, pretende delinear as formas como tal avaliação vem sendo compreendida e os efeitos dos discursos que a instituem. Considera-se, para este trabalho, a perspectiva de que essa avaliação nacional empreende novos significados e sentidos sobre o que é a educação, o ensino, o trabalho escolar e o papel de cada sujeito nesse processo. Problematisa-se, também, o papel dos questionários que acompanham a avaliação no sentido de se constituírem como instrumentos para dar a conhecer os sujeitos escolares. E, por fim, parte do entendimento de que a Prova Brasil integra uma estratégia de governamentalidade dentro de uma nova arte de governo.

3 A LOCALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

No campo da produção em pesquisa educacional, Silva (2002) chama a atenção para um processo de colapso do campo teórico crítico. Enfatiza o autor que, mesmo reconhecendo as inúmeras contribuições do pensamento crítico para a problematização das questões educacionais, é preciso compreender a necessidade de analíticas teóricas que ultrapassem as perspectivas doutrinárias e intervencionistas. Para ele, é tempo de movimentos que indaguem acerca de ideais redentores do agir e do pensar crítico em educação.

Na mesma linha interrogativa, Paraíso (2004) aposta no campo dos estudos pós-críticos como um território fértil de possibilidades para novos questionamentos, indagações e perturbações na seara dos processos educacionais em nosso tempo. Enfatiza a autora que as contribuições dos estudos pós-críticos permitem a constituição de significados diversos acerca das problemáticas educacionais sem o compromisso de pautar as investigações pelo estabelecimento de resultados mais verdadeiros ou conclusivos sobre os objetos em estudo. Preocupa-se o referencial pós-crítico em indagar, questionar, causar estranhamentos ao que já se naturalizou como verdade no campo educativo. Nessa direção, as pesquisas de inscrição pós-crítica comprometem-se em promover o diálogo entre os diferentes campos de estudos evidenciando a necessidade de práticas investigativas que identifiquem e problematizem os regimes de verdade consolidados dentro de determinadas culturas, como a da escola, por exemplo.

Os trabalhos desenvolvidos a partir das inspirações dos estudos pós-críticos de orientação foucaultiana são marcados pela perspectiva de identificar e analisar como os seres humanos vivem, como tornam-se conscientes e constroem suas subjetividades considerando as relações de poder presentes na diferentes culturas. Os pressupostos teóricos subjacentes a tais perspectivas buscam uma maneira de entender, localizar e construir conhecimentos, enfatizando a inexistência de uma cultura específica que serviria de referencial para a produção dos saberes (COSTA, J. 2005).

Situados no movimento pós-estruturalista e influenciados pela virada linguística, os estudos pós-críticos se pautam por investigações que indagam

processos e práticas que vão se configurando nos próprios encaminhamentos das pesquisas. Dessa maneira, as práticas investigativas desacomodam pressupostos teóricos, inquietam certezas, propondo a problematização dos espaços por nós habitados. Esse referencial de estudo contesta as metanarrativas que, oriundas da Modernidade e do Iluminismo, procuraram apresentar, delinear e compreender a realidade a partir de uma premissa totalizante. Problematiza, ainda, as relações entre poder, saber e verdade, focalizando a linguagem como o campo de produção cultural implicada diretamente com a constituição do social (MEYER, 2005).

Nessa direção, as contribuições advindas da denominada virada linguística são centrais no processo de encaminhamento metodológico dos trabalhos no campo dos estudos pós-críticos, em especial na perspectiva foucaultiana, por reinscreverem o papel da linguagem e dos discursos na constituição das diferentes realidades. Para o movimento da virada linguística, também entendido como virada cultural, a linguagem está implicada na produção da realidade, visto que é a partir do sistema linguístico que o mundo e todas as suas relações são significadas. As práticas sociais e os artefatos culturais são compreendidos também e, sobretudo, como linguagens e passam a constituir discursos que significam, instituem, inventam e criam verdades sobre nós e sobre o nosso universo vivencial (COSTA. J, 2005).

Partir do pressuposto da linguagem como instauradora das práticas sociais, envolve admitir todo o potencial do código linguístico cultural sobre a maneira como entendemos a nós mesmos, os outros e os contextos nos quais nos encontramos inseridos. Envolve assumir a inexistência de uma essência que é narrada pela fala ou pela escrita. Implica questionar a noção que construímos sobre verdade o que será determinante para a condução metodológica da investigação aqui empreendida.

Se a verdade é construída na linguagem, dentro dos sistemas culturais inventados pelos homens e mulheres em diferentes momentos históricos e espaços geográficos, é preciso admitir que tal construção é pautada pelas relações de força, de poder, instauradas nas conjunturas existenciais dos sujeitos. As verdades são inscritas a partir desses entendimentos, não mais como universais e totalizadoras, mas estabelecidas no contingente, no efêmero e no íterim histórico dos acontecimentos (COSTA. J, 2005).

Nesse sentido, Meyer (2005), alerta para o comprometimento implícito em

nosso olhar de pesquisadores. A autora nos chama atenção para o fato de que nossa visão é pautada pelos sentidos de conhecer instaurados pela linguagem. Nossas maneiras de perceber os contextos apresentam-se dentro dos limites das linguagens. A perspectiva dos estudos pós-estruturalistas para além de admitir esse condicionante, se propõe a interrogá-lo constantemente. Estuda-se, investiga-se, problematizando-se os conhecimentos acerca dos seres humanos e do mundo, conhecimentos esses produzidos a partir de uma lógica científica, como afirma Costa (2005) “... asséptica, previsível, cartográfica, que engessava nosso olhar e nosso entendimento, disponibilizando-nos poucos espaços para articular algo mais do que o estritamente esperado, previsto, delimitado” (p.213).

Para Costa (2005), a contemporaneidade instaura o abalo no campo das pesquisas em Ciências Humanas, provocando-nos a pensar as investigações a partir da “égide de uma ordem cultural”. Significa que aos pesquisadores deste nosso tempo não cabe apenas pensar desde uma rigorosidade científica oriunda do paradigma Moderno, mas, sobretudo, e, para além dessas premissas, considerar as “condições de produção” de nossas iniciativas investigativas (p.212).

Corroborando com a problematização da produção de conhecimentos, advém da perspectiva foucaultiana os entendimentos acerca do poder, da verdade e do discurso que serão decisivos para a consolidação de uma nova maneira de ver, entender e fazer pesquisa. Com Foucault localizamos a produção do conhecimento na relação entre saber, poder e verdade.

O poder, no contexto dos estudos foucaultianos, compreende relações de força disseminadas por toda a sociedade e exercido como prática social. Exerce-se, pratica-se o poder que, por sua vez, circula entre sujeitos e instituições, incitando, induzindo, seduzindo e produzindo verdades. O saber, desse modo, está implicado com o poder a partir do princípio de que é no contexto das relações de poder que esse é produzido. É em meio às relações de poder, perpassadas e viabilizadas pelas linguagens, que se constituem os regimes de verdade, instaurando o saber. Constitui-se uma dinâmica em que o poder gera saber, e o saber gera poder. As relações sociais se pautam pelas disputas de poder em meio às quais o saber é produzido e as verdades são consolidadas e disseminadas no corpo da sociedade. De outro sentido, o saber produzido serve para tornar o mundo e os seres humanos em suas relações conhecíveis, instituindo maneiras próprias, legítimas de viver e permitindo, conseqüentemente, um maior governo da conduta dos sujeitos

sociais.

Para Foucault (2009) a verdade é um efeito, um produto das relações de poder. Dessa forma, a realidade é fabricada em meio às relações de poder-saber que instituem regimes de verdade, discursos que buscam ao mesmo tempo constituir e cooptar os sujeitos e contextos acerca dos quais falam. O autor assinala que a existência da sociedade só é possível a partir de narrativas, de uma série de discursos, que a descrevem, organizam e ordenam. No entanto, a produção de tais discursos que fabricam a sociedade é regulada a partir de determinados encaminhamentos que buscam mediar “seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (idem, p.9).

Construídos a partir de práticas de inclusão e exclusão, de classificação, de interdição, os discursos, as linguagens, as narrativas compõem conhecimentos que têm por objetivo tornar administráveis os objetos sobre os quais dizem. Segundo Costa (2004), a Modernidade é marcada pela instituição da ciência como um operador de legitimidade de discursos, de regimes de verdade, que, produzidos em meio a relações de poder, procederam à objetivação dos seres humanos e de todas as suas relações, com a finalidade de melhor regular e controlar a conduta dos sujeitos sociais.

Para o campo das práticas investigativas de inspiração foucaultianas, a relação estabelecida entre poder, saber, discursos e regimes de verdade é imprescindível nos encaminhamentos analíticos dos estudos. A perspectiva metodológica de tais empreendimentos de pesquisa envolve analisar os discursos em sua própria produção e nos efeitos que deles possam decorrer.

Portanto, no processo de construção das interrogações de pesquisa, assim como no encaminhamento de coleta e análise de dados, passa-se a considerar todo um complexo jogo de problematização que não busca por conclusões, generalizações ou descobertas. Descarta-se a possibilidade de sinalizar sobre o que é verdadeiro ou falso, sobre o que é ideológico nos discursos, por exemplo, de instituições, ou de sujeitos entrevistados acerca de determinadas temáticas. Perseguindo a instrução metodológica sugerida por Larrosa (2008), os discursos são aqui entendidos a partir de uma perspectiva que rejeita “uma representação secundária” de algo exterior, ou ainda, que refuta a possibilidade de “um sujeito que seria sua fonte ou sua origem”. No bojo dessa configuração teórico-metodológica, os discursos “são condição de possibilidade tanto do mundo de coisas quanto da

constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes” (idem. p.66).

Essa concepção, incorporada neste trabalho, implica detectar os discursos e suas formas de funcionamento, os diferentes enunciados que circulam em meio às produções discursivas, as posições de sujeitos evidenciadas pelos discursos, os dispositivos materiais que envolvem a produção de tais discursos e, ainda, as estruturas que permitem e proporcionam sua disseminação.

Para Larrosa (2008, p.66), o discurso apresenta “suas próprias regras, suas próprias determinações, faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou o dilui, concentra-o ou o dispersa”. Ao apresentar esta investigação, esta Tese se propõe a identificar os discursos que instauram as verdades de nosso tempo. Propõe-se ainda, a buscar os processos de significação que são produzidos pelos sujeitos sociais e que, ao mesmo tempo, também os produz. As análises aqui empreendidas percorrerão os discursos de dúvidas, de questionamentos que envolvem a identificação de novos e antigos enunciados que mobilizam os sujeitos a dizer, a fazer e a ser a partir de regimes de verdade interessados em regular suas condutas.

3.1 O campo da investigação

A investigação foi realizada junto à rede pública municipal de Arroio Grande, cidade localizada na Zona Sul do Rio Grande do Sul. A escolha do referido município se dá em virtude de minha ligação profissional vivenciada com professores do Ensino Fundamental, nos anos de 2007 e 2008, mesmo período em que as escolas participaram da Prova Brasil.

A cidade de Arroio Grande possui uma área física de 2.518.480 Km², onde vivem 18.679 habitantes, sendo que na zona rural vivem 2.309 habitantes, e na zona urbana, 16.370. O município tem como principal fonte de renda a agricultura, destacando-se no plantio de arroz e de soja.

Como uma típica cidade do interior da região Sul, Arroio Grande demonstra em sua arquitetura e organização espacial a influência da colonização portuguesa. Casas geminadas, sobrados, ruas arborizadas e praças que garantem a convivência dos arroio-grandenses constituem um cenário bucólico e pitoresco característico das pequenas cidades.

Diferentemente da realidade vivenciada em outros municípios da região, os arroio-grandenses demonstram uma grande preocupação com a manutenção de

espaços culturais visando processos educacionais que qualifiquem a formação dos cidadãos. Podemos encontrar instituições de pesquisa e de ensino no campo da educação e da cultura responsáveis por oferecer frequentemente cursos, seminários, congressos e fóruns. Embora não se encontre nenhuma instituição de ensino superior no município, seguidamente são realizados convênios entre a Prefeitura Municipal e universidades da região com o propósito de oferecer cursos de graduação e pós-graduação, bem como de formação continuada aos professores das redes de ensino. De outro modo, também a Prefeitura do município mantém programas de apoio a estudantes que buscam formação nos municípios vizinhos em cursos técnicos, de graduação ou de pós-graduação.

A população tem grande apreço pelas práticas que preservam as tradições gaúchas. São reconhecidos regionalmente os rodeios e desfiles promovidos em Arroio Grande na Semana Farroupilha. Outra festividade que atrai muitos turistas ao pequeno município é o Carnaval. A cidade possui cinco escolas de samba que dividem as opiniões dos moradores acirrando a disputa nos certames do Momo.

É importante destacar que a cidade tem essa peculiaridade: práticas sociais que dividem a população em grupos opostos. São escolas de samba, centros de tradição gaúcha, partidos políticos, grupos esportivos que concorrem entre si no intuito de demonstrar quem conquista melhores resultados nas disputas locais e regionais. Todo e qualquer arroio-grandense precisa se posicionar escolhendo a partir do espaço em que reside, ou da tradição familiar, a qual escola de samba, a qual partido político, a que centro de tradição se filiara. Essas decisões posicionam o cidadão arroio-grandense e pautam todo um esforço em “defender” com orgulho as suas opções.

No campo educacional, percebi, durante minha relação com os docentes do município, e mesmo no processo de investigação deste trabalho de pesquisa, que existe um processo de concorrência estabelecido também entre as escolas. Tanto na fala das professoras e gestoras entrevistadas, quanto na narrativa dos coordenadores da Secretaria Municipal da Educação, em vários momentos foram mencionadas as diferenças e semelhanças que caracterizam os processos de ensino nas instituições educacionais. Os comentários incidem sobre quais educandários investem mais, esforçam-se mais para proporcionar a aprendizagem dos educandos, ou ainda, para melhorar as condições da escola. A comparação extrapola a esfera administrativa do município, em vários momentos os sujeitos

mencionam, por exemplo, o quanto as escolas municipais vêm se destacando em termos de resultados em relação às instituições de ensino estaduais no município.

Tais disputas muitas vezes aparecem nos pronunciamentos daqueles que exercem algum tipo de influência governamental. Um exemplo dessas concepções é o relato de um dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação a respeito do crescimento das escolas municipais, afirmando que não há mais como comparar a estrutura física e a disponibilidade de recursos nas instituições municipais em relação às escolas da rede estadual. Para o coordenador, no desfile de 20 de setembro pode-se evidenciar como as escolas municipais cresceram e hoje se sobrepõem às escolas da esfera estadual.

Após apresentar algumas das características que marcam o contexto arroio-grandense, na seção a seguir descrevo a realidade da rede de ensino do município desde a ótica dos índices de avaliação nacional. Na referida seção também apresento as duas escolas investigadas.

3.2 O ensino em Arroio Grande – a perspectiva do IDEB

A rede municipal de ensino conta com nove Escolas de Ensino Fundamental, com 130 professores efetivos, sendo que apenas quatro docentes não possuem graduação e em média 60% dos demais com curso completo de pós-graduação, segundo informações dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação.

Os índices de aproveitamento no processo de avaliação nacional vinham crescendo no período de 2005 e 2007 nos anos iniciais, mas se mantiveram na última avaliação realizada no ano de 2009. Já nos anos finais a situação vem em um crescente, como podemos ver no quadro a seguir, encontrado no site do INEP:

Anos Iniciais do Ensino Fundamental 5º ano

2005	2007	2009
3.2	3.7	3.7

Anos Finais do Ensino Fundamental 9º ano

2007	2009
2.8	3.2

(<http://www.inep.gov.br/> - acesso em 05 de dezembro de 2010)

Em 2005, primeiro ano de aplicação da Prova Brasil no município foram avaliados os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que os dados computados para o IDEB consideraram apenas os índices dos 5º anos. Os baixos índices evidenciados nessa primeira avaliação provocaram um mal-estar nos munícipes que passaram a cobrar das escolas e dos professores um maior empenho em aumentar seus resultados. Segundo o estudo-piloto realizado pelas gestoras das duas escolas avaliadas no ano de 2005, houve uma grande pressão das autoridades no campo da educação e do próprio poder legislativo sobre as escolas, desqualificando o trabalho educacional realizado até então e cobrando soluções para a problemática. Segundo as entrevistadas, vários discursos foram proferidos nas rádios locais enfatizando o baixo nível atingido pelas duas escolas municipais e desafiando a Secretaria e as escolas a melhorarem seus desempenhos.

Foi então que, a partir da divulgação desses dados, também segundo as gestoras das duas escolas investigadas, se passou a receber orientações da Secretaria no sentido de preparar os alunos para a realização da Prova Brasil. A realização de reuniões e o envio de material específico sobre o conteúdo das provas nacionais são exemplos de encaminhamentos que se seguiram após a divulgação dos índices obtidos pelas escolas avaliadas.

A partir de 2007 as avaliações demonstraram que o desempenho do município contemplou as metas estipuladas pelo Ministério da Educação. Em 2007, a meta para os anos iniciais 5º anos era de 3.2, sendo que a média alcançada ficou em 3.7. Para 2009, a meta ficou estabelecida em 3.6, e a média municipal foi de 3.7. Na avaliação de 2007 no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental, 9º anos, não havia meta prevista, e o índice atingido ficou em 2,8. Na avaliação subsequente em 2009, a Prova Brasil demonstrou no âmbito dos anos iniciais a manutenção dos índices de 2007, e nos anos finais, o crescimento de quatro pontos percentuais.

O estudo sobre as implicações da Prova Brasil no trabalho escolar pretende ter como foco as duas escolas que já fizeram parte do estudo-piloto referenciado anteriormente. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Neir Horner e a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Goulart foram as únicas duas escolas municipais que participaram do Sistema de Avaliação da Educação Básica –

SAEB e da Prova Brasil. Ambas realizaram os testes do SAEB em 2005, receberam os resultados em 2007; fizeram a Prova Brasil em 2007 e receberam os resultados em 2008. Explicitando melhor, as duas instituições de ensino vivenciaram o ciclo completo de convocação, realização e divulgação dos resultados do primeiro processo avaliativo. E na sequência, se prepararam para novo teste, realizaram as provas e vivenciaram a nova divulgação dos resultados, o que justifica a escolha destes educandários como *locus* de investigação.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Neir Horner da Rosa se localiza em um bairro de classe popular, cujos moradores são prestadores de serviços na própria sede da cidade, ou ainda, nas granjas localizadas no interior do município. A escola atende cerca de 240 alunos do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, os alunos são atendidos em classes de unidocência e, nos anos finais, por área de conhecimento.

Em outro extremo da cidade, também num bairro de classes populares, encontramos a segunda escola investigada, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart. Com uma estrutura mais ampla, a escola atende hoje em torno de 500 estudantes do Ensino Fundamental, também se caracterizando pela unidocência nos anos iniciais e pelo ensino por área de conhecimento nos anos finais.

3.3 Movimentos da Pesquisa

Nesta Tese, a partir do referencial teórico-metodológico exposto anteriormente, preocupei-me em problematizar a instituição da Prova Brasil como uma estratégia pedagógica em sua produtividade discursiva, em seu potencial como técnica de governamentalidade, considerando as diferentes etapas do processo de avaliação. Procurei mostrar as relações existentes entre a instauração desta avaliação nacional no campo da educação e os pressupostos de organismos internacionais que priorizam o econômico sobre o social. Evidenciei, ainda, os impactos desse processo avaliativo sobre o cotidiano de professores e alunos no interior da escola desde o entendimento de que a Prova Brasil compreende novos sentidos sobre o trabalho do professor e sobre os conhecimentos escolares.

Para tanto, a Tese propõe movimentos investigativos distintos, mas complementares. Primeiramente, apresenta a análise dos vídeos publicitários que

propagam a Prova Brasil: a “Campanha de Utilidade Pública” dos anos de 2007 e 2009. O material compreende três vídeos, sendo que um é o “Pronunciamento do Ministro”, e os outros dois, propagandas da Prova Brasil. O material publicitário é veiculado no site do MEC e reproduzido nos principais meios de comunicação do país. Parto do entendimento de que as Campanhas de 2007 e de 2009 instituem discursos que não buscam apenas divulgar que a melhoria da qualidade do ensino está vinculada à instituição de práticas reguladoras do trabalho pedagógico em cada escola, mas que, também, remetem a enunciados que procuram fixar as condutas dos sujeitos sociais na sua relação com o campo das práticas educacionais escolarizadas.

A escolha dos vídeos obedeceu ao critério de maior abrangência social, visto que são veiculados em todos os canais abertos de televisão. Escolhi os vídeos que foram veiculados na mídia televisiva e que estão disponíveis, ainda neste momento, no site do Ministério da Educação. É importante registrar que o conteúdo dos vídeos foi veiculado via rádio mantendo o mesmo formato televisivo. Conforme mencionado anteriormente, dois vídeos fazem a propaganda sobre as avaliações nacionais divulgando as datas de realização e convocando pais, alunos e professores para participar e fiscalizar o processo, para que este se efetivasse da melhor maneira possível. O terceiro vídeo apresenta a fala do Ministro da Educação explicitando os objetivos da Prova Brasil e, assim como as propagandas, reafirmando a necessidade de que todos assumam o compromisso com esse processo. Os três artefatos sugerem a responsabilidade de todos e de cada um para a melhoria da educação, objetivo que depende do êxito da avaliação. O trabalho com o material envolveu exaustivo processo de observação dos vídeos, transcrição das falas e descrição do material publicitário. Na sequência, procurei desenvolver uma leitura das imagens tendo em vista problematizar as escolhas dos cenários, a composição das cenas, as tomadas enfatizadas pelas câmeras e, finalmente, os textos enunciados pelos protagonistas. Nesse primeiro exercício analítico, emergiram os enunciados que se articulam nos discursos que têm como propósito implementar a avaliação, naturalizando o processo de permanente governo sobre o trabalho escolar.

Ainda no campo da produção de discursos midiáticos, empreendi outro exercício de análise considerando os sites que divulgaram os resultados da Prova Brasil. Esse investimento surgiu após o comentário de uma das gestoras

entrevistadas no trabalho piloto. Segundo a Diretora da Escola João Goulart, foi surpreendente encontrar um julgamento acerca da qualidade de ensino em sua escola no site “Educar para Crescer”. Nessa direção, problematizei o quanto os discursos que percorrem a internet classificando e discorrendo sobre as avaliações também disputam os significados e sentidos não apenas da avaliação nacional, mas também do fazer escolar, das práticas educativas nesse momento de reforma. Assim, a partir dos sites mencionados pela gestora, apresento os discursos de divulgação do site “O x da Educação”, vinculado ao Jornal Zero Hora do Grupo RBS – Rede Brasil Sul de Comunicações, rede afiliada da Central Globo de Jornalismo; e o site “Educar para Crescer”, vinculado à Editora Abril. Complementando estes artefatos há também a análise de uma propaganda que circula na Revista Contigo, uma publicação da Editora Abril que se caracteriza por matérias que versam sobre a vida das celebridades, entrevistas e curiosidades sobre os famosos, sendo de ampla circulação entre o público feminino. A escolha da revista se deu de forma aleatória; no entanto, vale ressaltar que todas as publicações editadas pela Abril têm apresentado a campanha publicitária de incentivo a participação dos pais na vida escolar de seus filhos via consulta ao site indicado, qual seja “Educar para crescer”. Esse investimento analítico envolve a identificação dos parceiros do Ministério da Educação na implementação não apenas da Prova Brasil, mas, também, de toda uma nova concepção sobre a qualidade na educação.

Encerrado esse primeiro movimento de investigação, passei a uma segunda etapa que consistia em uma coleta de dados no contexto da cidade de Arroio Grande, compreendendo a colaboração dos gestores locais e dos professores das escolas investigadas. Nessa direção, apresento a análise dos dados coletados em uma entrevista realizada com dois coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande. Na oportunidade desta coleta de dados, pude identificar no discurso oficial local dos gestores como entendem a prática avaliativa e que mudanças identificam no cotidiano das escolas e na relação entre a administração local e os sujeitos escolares. Questionei-os sobre os encaminhamentos que se seguiram aos processos avaliativos e sobre as possíveis mudanças transcorridas desde a implementação dos mesmos.

Procurei pelas mudanças no cotidiano do trabalho escolar, na prática docente e pelos sentidos construídos pelos professores e professoras, tentando compreender as implicações das ações avaliativas no cotidiano do trabalho escolar.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os docentes das turmas e das disciplinas avaliadas em 2005 e 2007 – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental – das escolas investigadas. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Neir Horner foram entrevistadas a professora do 5º ano e as professoras de Matemática e de Português do 9º ano, todas as turmas que realizaram a Prova Brasil em 2009, totalizando três professoras. Na escola Presidente João Goulart foram entrevistadas as professoras das duas turmas avaliadas nos 5º anos e as professoras de Português e Matemática da turma de 9º ano que também participaram da referida avaliação, totalizando quatro professoras. As entrevistas foram realizadas em dezembro de 2009, uma semana após a realização da Prova Brasil.

O roteiro de entrevista inicia questionando o que o/a docente conhece/sabe sobre a Prova Brasil, buscando localizar inclusive as fontes por meio das quais receberam informações sobre tal política. No prosseguimento, solicita-se uma avaliação sobre o impacto da prática avaliativa, enfatizando o dia da aplicação da prova, as possíveis mudanças ocasionadas pela participação no processo, enfim a relação das professoras com esta avaliação nacional. Depois de narrarem suas percepções acerca do teste nacional, as professoras são, por fim, estimuladas a discorrer, especialmente, sobre a relação com a Secretaria de Educação da cidade em meio à implementação do processo avaliativo.

Também como dado complementar participei, como observadora, de duas reuniões na Escola João Goulart no ano de 2010. As reuniões realizadas uma com os docentes dos anos iniciais, e outra com os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, tinham como um dos propósitos socializar os resultados do IDEB. Pude assim verificar tanto a forma como os professores receberam os dados do desempenho na avaliação, quanto, identificar as maneiras como compreendem o papel destas no cotidiano do fazer escolar.

Em termos de análise dos dados, o processo empreendido compreendeu a leitura exaustiva do *corpus* discursivo coletado junto aos entrevistados e aos artefatos. Após a leitura, foram feitos diversos exercícios de aproximação entre os discursos procurando verificar as relações estabelecidas encontrando unidades de significado que fossem produtivas para a problematização do objeto em estudo, qual seja, a Prova Brasil. Esse foi o trabalho inicial que permitiu a análise do discurso desde a perspectiva do referencial teórico. Foi a partir da noção de

governamentalidade e regimes de verdade que procurei pelos enunciados que transitam entre os diferentes discursos e que vêm empreendendo práticas de governo da subjetividade dos sujeitos em meio ao processo da avaliação nacional em foco nesta Tese.

Após o estudo e a problematização de cada um dos *corpus*, estabeleci, por último então, conexões, sempre considerando o referencial teórico e buscando os efeitos de tais práticas na subjetivação dos sujeitos escolares e sociais. É importante ressaltar que a análise apresentada tem como objetivo apresentar mais uma possibilidade de problematização da avaliação nacional aqui investigada não tendo a pretensão de estabelecer verdades ou soluções sobre a mesma, o que contrariaria a perspectiva teórica adotada.

4 PROVA BRASIL: OS DISCURSOS OFICIAIS E MIDIÁTICOS

Este capítulo da Tese configura o primeiro movimento de coleta e análise dos dados e refere-se aos discursos oficiais e midiáticos que vieram instituindo a Prova Brasil como uma avaliação nacional necessária e indispensável ao processo de melhoria da qualidade da educação no país. A escrita que segue demonstra a relação entre o discurso oficial que implementa a avaliação e a potência da mídia televisiva, virtual e impressa como parceira do Ministério da Educação na instituição da Prova Brasil, de uma cultura avaliativa e ainda de um conceito sobre qualidade na educação. O capítulo inicia com uma problematização acerca da utilização das mídias no atual momento histórico e prossegue descrevendo e analisando os vídeos de divulgação da Prova Brasil. Na última seção a análise continua na direção dos sites e da propaganda impressa complementando as primeiras problematizações.

Os meios de comunicação na atualidade proporcionam relações jamais imaginadas. Comunicamo-nos com indivíduos situados geograficamente em extremos do planeta. Vivenciamos intercâmbios culturais jamais considerados possíveis antes da invenção da televisão ou da rede mundial de computadores. São múltiplas as possibilidades de dinâmicas vivenciais ricas, criativas e solidárias trazidas pelo progresso tecnológico dos meios de comunicação. Com a mudança de um canal de televisão, ou a um click, estamos viajando, mergulhando em universos culturais diferentes dos nossos, repensando nossos referenciais e ponderando nossos posicionamentos acerca da vida e das relações.

A mobilidade proporcionada pelos meios de comunicação tem evidenciado possibilidades existenciais diversas: jogos, novelas, *blog's*, *chat's*, *reality's* shows. Tudo isso tem nos facultado oportunidades de interação e de intervenção em espaços e tempos distintos. Com um telefonema, com um e-mail, é possível opinar sobre a vida de alguém, sobre a decisão a ser tomada, sobre o mérito ou não de um sujeito acerca de uma premiação; pode-se saber o que se passa em termos de acontecimentos no mundo inteiro e divulgar opiniões sobre isso. Enfim, as mídias têm demonstrado a construção de outro tipo de indivíduo conectado com o mundo, detentor de um tipo de poder que inebria, que o faz perceber-se facilmente como

“sujeito” da história.

Nesse sentido, as mídias que permeiam os mais diversos meios de comunicação, os programas produzidos, as peças publicitárias, as telenovelas, as revistas, os jornais e telejornais e os artefatos propagados pela internet de modo geral, estão fortemente implicados na construção das novas identidades do cidadão do século XXI. Pode-se dizer que nesta era digital todos estão envolvidos na recepção de textos e imagens apelativas veiculadas pelos mais diferentes meios de comunicação em um movimento frenético do qual ninguém consegue escapar. Os artefatos culturais produzidos são portadores de um empenho criativo, devastador, lançado sobre os cidadãos-consumidores, sem deixar muita escapatória. De uma maneira ou de outra, por diferentes correntes ideológicas, por diversos atores sociais e culturais, somos convencidos a partilhar pressupostos de mundo, de vida, de expressão de sentimentos, em um processo intenso de disputa por nossas subjetividades.

No campo das pesquisas educacionais de inspiração foucaultiana, dos estudos pós-críticos e especialmente dos Estudos Culturais, é possível identificar várias investigações que problematizam o papel da mídia, dos meios de comunicação, na construção das identidades na contemporaneidade. São trabalhos que buscam explorar as maneiras como os indivíduos e as relações sociais são representadas; estudos que explicitam as formas através das quais ideais de vida são apresentados, ideais de relacionamentos, perspectivas vivenciais que simbolizam uma existência de sucesso e felicidade. As pesquisas empreendidas denotam os altos investimentos realizados no intuito de seduzir, cooptar, disputar as identidades dos indivíduos para além do comércio de produtos (COSTA, 2004; MARZOLA, 2004; ROCHA, 2004; AMARAL, 2004; FABRIS, 2004; FISCHER, 1996).

Nas narrativas veiculadas pelos meios de comunicação, encontra-se representações acerca do ser homem, do ser mulher, de expressões culturais legítimas, de ciência, de moral, de saúde, de sexualidade, de maternidade, dentre outras, todas a concorrer para a construção das subjetividades dos indivíduos. Nesse aspecto, percebe-se o quanto é produtivo a empreitada de problematizar textos midiáticos na intenção de identificar e produzir questionamentos acerca dos efeitos destes na construção de sentidos nas práticas vivenciais cotidianas (AMARAL, 2004).

Esclarecida a importância emergente dos meios de comunicação como

objetos investigativos e como instrumentos interessantes para as estruturas e processos que na contemporaneidade sustentam e reproduzem, transformam e produzem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, esta Tese buscará, a partir daqui, demonstrar como o governo federal tem se utilizado do expediente midiático para divulgar, convencer e cooptar os diferentes sujeitos sociais para se fazerem partícipes indispensáveis dos programas de governo no campo da educação. Mais precisamente, focalizará a campanha publicitária de divulgação da avaliação nacional dentro do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE.

No ano de 2007, a aplicação concomitante da Prova Brasil e do SAEB gerou investimentos em publicidade com o objetivo de divulgar e convencer a população acerca da necessidade dos testes. A estratégia principal da campanha estava no convencimento de que a participação de todos era imprescindível para o sucesso do processo avaliativo. No prosseguimento deste texto, descreve-se o formato de tais campanhas e problematiza-se o discurso veiculado procurando pelas relações entre esses e as premissas de construção de novas identidades e do governo do trabalho escolar.

Estão em análise três vídeos disponíveis na página do Ministério da Educação e que foram veiculados na mídia televisiva, canal aberto, como parte da Campanha de Utilidade Pública. Na campanha de 2007, foram lançados, ainda, quatro vídeos apresentando experiências de escolas públicas que conseguiram superar índices de fracasso no ensino a partir de parcerias instituídas entre professores, direção, secretarias municipais ou estaduais e a comunidade escolar em geral. Experiências partilhadas que traziam como pressuposto o argumento de que o compromisso de todos pela educação, é o ingrediente principal para que o processo de ensino obtenha sucesso, para que a escola se classifique entre as melhores e para que, conseqüentemente, o país recupere a qualidade da educação. Esses vídeos, no entanto, foram veiculados apenas em canal fechado na TV Escola e no site do Ministério. Dessa forma, percebe-se que os mesmos não apresentam os critérios de ampla divulgação estabelecidos como premissa para ser objeto de análise deste trabalho. Interessa aqui, os vídeos que estiveram nos lares de milhões de brasileiros e brasileiras por televisão, rádio e internet e que atingiram diferentes sujeitos sociais.

Dos vídeos que contemplam os critérios de seleção estabelecidos, foram selecionados dois referentes ao ano de 2007. O primeiro deles apresenta o

pronunciamento do Ministro da Educação, Fernando Haddad (vídeo 1), explicando os propósitos da Prova Brasil, e o outro, a propaganda dirigida à sociedade (vídeo 2). O terceiro vídeo selecionado se refere à Campanha 2009 da Prova Brasil (vídeo 3), e foi escolhido como forma de demonstrar a continuidade do processo de consolidação das avaliações nacionais e a utilização das campanhas publicitárias como recurso de convencimento e cooptação dos sujeitos sociais para a proposta.

4. 1 Os artefatos da análise

O vídeo um (1) apresenta o pronunciamento do Ministro da Educação, Fernando Haddad, e inicia com uma contagem regressiva de cinco segundos trazendo ao fundo imagens de salas de aula, de crianças e de professores. Tradicionalmente é utilizada a contagem regressiva para pronunciamentos de autoridades, isso é uma forma de destacar a programação e despertar interesse pelo discurso que se inicia. O Ministro surge em cena vestido de terno e gravata. No cenário um fundo preto e branco e imagens menores de salas de aula; no canto inferior, à esquerda do ministro, há uma intérprete de libras acompanhando e traduzindo a fala.

O Ministro saúda a todos e afirma que sua fala se dirige aos professores, diretores, pais, mães e alunos de escolas públicas. O tom da fala procura instaurar certa intimidade com os sujeitos a quem se dirige, ao mesmo tempo em que se apresenta impositiva e propositiva, ao informar que no segundo semestre do ano letivo de 2007 acontecerá a Prova Brasil.

A Prova Brasil, afirma o Ministro, constitui-se em um exame nacional que é realizado de dois em dois anos pelo Ministério da Educação e que se propõe a avaliar nas áreas de português e matemática o nível de conhecimento dos alunos das escolas públicas urbanas da 4ª e 8ª séries, ou no caso de Ensino Fundamental de nove anos, alunos de 5º e 9º anos. O ministro continua a fala explicitando que os resultados do exame combinados com os índices de aprovação de cada escola irão compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – que é um indicador utilizado para orientar as políticas de educação no Brasil, sempre, enfatiza Haddad, no intuito de melhoria da qualidade das instituições públicas de ensino. O Ministro então tranquiliza a comunidade avisando que o Ministério encaminhará para as escolas uma publicação que aponta os conhecimentos a serem avaliados no exame, sendo que todos os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

receberão material de formação nas áreas de alfabetização, linguagem e matemática. Alerta ele, que, caso a escola não receba o material até o final do mês de agosto, será necessário entrar em contato com o MEC por telefone ou pelo site e aponta os respectivos números de telefone e endereço eletrônico.

Na sequência, Fernando Haddad explica que o ícone IDEB encontrado no site do Ministério da Educação, pode, a um clique, possibilitar acesso a todo o material referente ao exame e aos índices alcançados pelas escolas em 2005 e apontar como melhorar a qualidade da educação. O Ministro argumenta que a Prova Brasil e a construção do IDEB são ações importantes dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, cujo objetivo é igualar os indicadores da educação brasileira aos países mais desenvolvidos do mundo. Haddad lembra que todas as 40 ações do PDE podem ser conhecidas a partir do site e que foram propostas a fim de garantir o direito de aprender a cada brasileiro ou brasileira. Ao finalizar o pronunciamento, o Ministro argumenta que se todos – escola, governo e sociedade – estiverem unidos em prol da educação, o país irá se desenvolver ainda mais e viveremos melhor. Despede-se desejando uma boa noite, e encerra-se a cadeia nacional de transmissão. É importante lembrar que o pronunciamento foi veiculado na TV aberta, nos rádios e está no site do Ministério, além de poder ser encontrado em anúncios de revistas do campo educacional.

O vídeo dois (2) apresenta a divulgação da Prova Brasil 2007, também veiculado por TV aberta, constituindo-se em uma propaganda denominada pelo MEC de Campanha de Utilidade Pública 2007. O vídeo é composto por cenas gravadas em uma cozinha de casa popular e apresenta um narrador e uma família composta por pai, mãe e filho. O cenário mostra uma cozinha simples – mesa e cadeiras, uma pia e armários ao fundo; uma toalha de mesa típica xadrez miúdo; copos e um prato com biscoitos dividem a mesa com o caderno e o lápis do menino. Sentados à mesa estão o pai, o filho com caderno à frente e a mãe com um livro, tipo cartilha nas mãos. A cena demonstra um momento em que supostamente a família se reúne para ajudar na lição do menino.

Na narração, o apresentador, um rapaz trajando jeans e camiseta cor de rosa, de maneira despojada, com o braço estendido em relação ao menino, se dirige aos pais dizendo:

- Hoje a lição de casa é para vocês, pais!!! Em novembro os alunos de 4ª e 8ª séries das escolas públicas estarão fazendo a Prova Brasil! Essa é uma avaliação que permite ao governo federal saber como anda o ensino no

país. É a partir do resultado dela também que o Ministério da Educação dá uma atenção maior aos municípios que tiram notas baixas e logo melhora a educação como um todo. - Se o seu filho estuda na escola pública não deixe ele perder a Prova Brasil!

Na sequência, o apresentador se dirige ao menino e pergunta com intimidade chamando o menino por Rafa – supostamente o apelido de Rafael – qual o nome da professora dele. O menino responde:

- Fátima.

Então, o apresentador olha para a câmera e chama a atenção da professora:

- Professora Fátima, você também é muito importante para a Prova Brasil viu? Converse com seus alunos e deixe todos preparados para a avaliação que vai ser boa inclusive para o seu trabalho. E se você e os outros professores quiserem saber o que cai na prova basta entrar no portal do Ministério da Educação.

O apresentador, por fim, se dirige aos pais do menino:

- Ó, então eu conto com vocês nessa prova tá?

Ao que os pais respondem:

- Pode deixar sô!

Finaliza-se a cena, aparece o ícone do PDE e a voz do narrador dizendo Ministério da Educação – Brasil um país de todos. Esta é a descrição dos dois vídeos que estiveram compondo a estratégia de campanha da Prova Brasil no ano de 2007.

No vídeo três (3) da Campanha de Utilidade Pública de 2009 a estratégia se reconfigura. Nessa iniciativa, o cenário e o discurso desenvolvido na Campanha apresentam um tom mais estatístico, com nuances científicas. Em um cenário futurista em tons de cinza, verde e branco, aparece a figura de uma mulher que lembra uma professora, mesmo que em nenhum momento ela apresente-se como uma. A mulher é jovem, tem cabelos de comprimento médio, soltos e um pouco encaracolados, veste uma blusa em tom rosa claro e uma saia em tom marrom com comprimento até os joelhos, calça sapatos de salto e aparece em algumas tomadas de corpo inteiro, e em outras, quando enfatiza determinadas partes do discurso texto, é focada apenas no rosto.

Voltando à descrição do cenário, ao fundo como se fosse uma tela,

desenham-se as siglas PDE, ou as palavras Prova Brasil, na cor verde, de acordo com o que a apresentadora vai dizendo. Na linha de frente da cena em branco aparece escrito IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Mais ao lado da apresentadora surge uma escada, na verdade degraus sem aparente sustentação e de material transparente.

Na continuidade da cena a moça se movimenta em direção à escada e sobe os degraus em um esforço de demonstrar a elevação dos índices obtidos no decorrer da aplicação dos exames nacionais. O que é falado pela apresentadora é exibido em legendas brancas na parte inferior da tela.

No início da propaganda a apresentadora explica que o IDEB mede a qualidade da educação pública e que é composto pela combinação dos dados de evasão e repetência e pelas notas da Prova Brasil. Desse ponto passa a demonstrar, subindo os degraus, que o Brasil melhorou:

- Desde 2005 melhoramos, mas ainda há muito que avançar para chegarmos até a nota 6, a média dos países desenvolvidos.

Ao proferir esse texto, a moça desloca-se pelos degraus da escada e por trás dela se desenha na tela, mencionada anteriormente, um gráfico crescente apontando a elevação dos índices obtidos desde 2005. Os dados apontam o índice inicial de 3.8 para 4.2 e uma seta aponta em direção ao índice 6. A apresentadora então argumenta acerca da importância dos resultados das provas de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil como primordiais para que a qualidade possa ser mais evidente. Ao mencionar isso, sobe mais degraus e a câmera fixa no rosto da mulher que, encarando o telespectador, convoca:

- Diretores: recuperar durante todo o ano letivo o aluno com dificuldades de aprendizagem é um direito e está previsto na lei.

Na sequência a moça olha para outra câmera e, encarando mais uma vez o telespectador, afirma que todas as escolas públicas estarão recebendo um material de orientação sobre a Prova Brasil que será aplicada em outubro de 2009. Para complementar a fala da apresentadora, desce da parte de cima do cenário um manual, e a câmera foca na capa onde se lê: PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e Prova Brasil.

A moça volta a subir os degraus e começa a se desenhar na tela ao fundo a palavra qualidade em uma tomada de cena que sugere o caminhar da

apresentadora em direção à qualidade – ainda subindo os degraus. Então ela diz:

– Garantir a aprendizagem de todos os alunos melhora a escola pública brasileira.

Ilustrando a cena a apresentadora coloca o sinal de soma (+) ao lado da palavra qualidade, forçando o telespectador a ler – mais qualidade. Foco no rosto da moça mais uma vez encarando o telespectador e a última fala:

– Mais qualidade na educação, compromisso de todos!

Encerra-se a propaganda aparecendo na tela PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e, em seguida, a identificação Ministério da Educação e o slogan Brasil País de Todos – Governo Federal e o endereço eletrônico do Ministério.

4.2 O discurso midiático

Aprendemos com Foucault acerca da necessidade de saturar o discurso, trabalhar na análise do dito procurando mostrá-lo em todas as suas peculiaridades, particularidades e complexidades. Na perspectiva foucaultiana, faz-se imperativo identificar os enunciados e as relações que são mobilizadas pelos discursos entendendo-os como práticas sociais fabricadas no interior de relações de poder. É a análise dos discursos que possibilita a identificação das regras típicas das práticas discursivas, visto que os discursos são mais do que signos que designam as coisas, os discursos são práticas, práticas que constroem os objetos acerca dos quais falam. Os discursos são práticas que fabricam as coisas que enunciam (FOUCAULT, 2009; FISCHER, 2001).

Nessa perspectiva, os textos, as instituições, os enunciados e as visibilidades são todos considerados práticas imersas em relações de poder e saber. Os conceitos presentes nos discursos são construídos a partir de regras que se impõem aos indivíduos que se autorizam a falar dentro de um determinado campo discursivo. Os campos discursivos são limitados, cerceados pelas regras que constituem os conceitos. Falar dentro de um campo discursivo, exercitar uma prática discursiva, compreende expressar-se a partir de uma série de regras (FISCHER, 2001).

O trabalho de análise dos discursos pressupõe questionar e localizar os discursos em seus respectivos campos discursivos. Compreende identificar os

enunciados que os constituem colocando-os em relação a outros enunciados que compõem o seu próprio campo discursivo ou outros campos diversos. Implica examinar documentos de modo a perceber os elementos que o compõem no sentido de verificar de que maneira eles incitam os indivíduos a agir e a emitir enunciados específicos e a neles se reconhecerem (COSTA, 2004).

Nesta primeira parte da pesquisa pretende-se analisar o discurso oficial presente nas peças publicitárias que propagam a implementação da Prova Brasil. Procura-se pelas múltiplas posições de sujeitos enunciadas nos discursos dos artefatos investigados. É na descrição dos enunciados, na identificação dos campos discursivos que o constituem que reside a possibilidade de compreender os efeitos que tais discursos podem trazer. Procura-se travar uma reflexão acerca da produtividade da campanha publicitária da Prova Brasil enquanto um artefato cultural, que constrói discursos sobre o desempenho escolar, sobre o trabalho docente e sobre a necessidade de utilização das avaliações externas.

A mídia, como já discutido, tem se apresentado como um espaço legítimo de disseminação e circulação dos discursos tidos como verdadeiros em nosso momento histórico. São os meios de comunicação os mediadores dos mais diferentes discursos. Advindos dos mais diversos campos, de distintas instituições, os discursos que lutam por legitimidade, que procuram se instituir como verdadeiros, são reeditados pela mídia e passam a interpelar os indivíduos, disputando subjetividades. Os discursos veiculados pelas mídias apresentam características próprias e são construídos em meio a determinadas condições. Por isso, no trabalho de análise das peças publicitárias da Campanha do Ministério da Educação para a Prova Brasil, procura-se identificar as condições de emergência e de produção do discurso veiculado.

Os discursos estão vinculados a estratégias de poder e instauram técnicas, procedimentos e táticas disciplinares que operam na intenção de realizar determinados objetivos (FOUCAULT, 2009). As propagandas analisadas constituem discursos que interpelam, disputam e procuram produzir sujeitos, instituições e o próprio instrumento avaliativo, no caso em questão, a Prova Brasil. Tais discursos constituem toda uma tecnologia a ser descrita e analisada como possibilidade de compreender as tessituras, em meio às quais diferentes poderes e saberes produzem perspectivas de trabalho escolar, de docência e de ensino bem-sucedidos. O objetivo da análise empreendida é procurar pelos efeitos dos discursos

no sentido de identificar nessas práticas discursivas as estratégias de poder que incitam, suscitam, produzem e provocam os sujeitos a agir e falar, consolidando as políticas públicas de maneira bastante particular.

Os filmes, as telenovelas e as peças publicitárias partem de um modo de endereçamento, uma forma específica de constituir e consolidar uma relação com o telespectador no entrecruzamento entre este e a história, os argumentos e as imagens veiculadas. As peças publicitárias sob análise neste trabalho, partindo da premissa do endereçamento, utilizam-se de maneiras peculiares para estabelecer essa relação telespectador-artefato.

A forma como nós, telespectadores, vivenciamos o endereçamento de um discurso midiático está necessariamente atrelada ao referencial apresentado pela mídia e à maneira como nós mesmos nos percebemos. Para Ellsworth (2001), essa relação vai estar amarrada ao potencial do filme em se aproximar ou distanciar das imagens que temos de nós mesmos e das demais relações que estabelecemos com o mundo. Esse modo de convocação, essa interpelação, vai se dar, em maior ou menor medida, justamente a partir desses processos de identificação, que consequentemente potencializam a produção de novas posições de sujeito. A autora aponta, no entanto, para o caráter escorregadio da prática de endereçamento, entendendo que, se por um lado, as narrativas midiáticas são portadoras de um potencial produtivo surpreendente, por outro, não há como vigiar, prever ou controlar a relação estabelecida entre os telespectadores e as referidas narrativas.

Nesse sentido, é importante considerar que no trabalho de análise empreendido a partir das mídias utilizados pelo governo para divulgar a Prova Brasil, este trabalho se propõe a identificar discursos e descrever os enunciados problematizando-os em sua produção e, ainda, fazer indagações acerca dos efeitos dessas narrativas. De modo algum, nesta Tese, estabelecem-se previsões sobre a forma como os sujeitos se relacionam com tais narrativas de modo a fixar os comportamentos ou a categorizar as prováveis situações daí decorrentes.

É na perspectiva foucaultiana, nas contribuições dos Estudos Culturais que esta investigação se filia e, por assim o fazer, considera que os comportamentos sociais são fluidos, variáveis, múltiplos, inscritos em um jogo complexo e imprevisível. Isso é ainda mais evidente se entendermos que a mídia, mesmo sendo extremamente poderosa em nosso momento histórico, é mais “um” entre os muitos recursos a disponibilizar discursos e disputar as subjetividades dos sujeitos sociais

(ELLSWORTH, 2001).

É prudente registrar ainda, que, neste trabalho, desde a filiação teórica assumida e explicitada antes, não há intenção de realizar um discurso de oposição à propaganda do governo federal sobre a Prova Brasil, ou, ainda, apresentar o que seria um discurso mais correto acerca das avaliações nacionais. O interesse investigativo é problematizar a forma como o discurso das peças publicitárias da Prova Brasil vem construindo uma realidade educacional, convocando todos em prol da melhoria dessa mesma realidade e construindo posições de sujeito atreladas a formas de exercício de governamentalidade. Implica considerar que as peças publicitárias compreendem dois movimentos discursivos que constroem, por um lado, uma realidade de baixos índices – de fracasso do sistema educacional brasileiro; e, por outro lado, uma realidade de chamamento à recuperação dos índices e elevação do desempenho escolar desde o engajamento de todos pela educação.

Vale considerar que a análise desenvolvida na escrita a seguir, corresponde ao meu olhar sobre as mídias investigadas. Será uma análise realizada desde a minha perspectiva, marcada pelas minhas vivências, pelos estudos e opções teóricas que fiz, pelos, enfim, diferentes discursos que não serão abolidos na busca de uma pretensa neutralidade científica. O que reitero é que meu olhar marca o processo de análise e que, seguramente, leitores e leitoras do texto estarão, possivelmente, construindo outras leituras. Isso, lembrando Amaral (2004), invariavelmente se dará por conta do caráter produtivo das imagens que possibilitam significados e significantes diversos.

4.3 Os vídeos – cenários, narrativas, imagens

A constituição de cenas, o encadeamento entre elas, a opção por certas tonalidades para compor cenários, a escolha dos sons e dos demais signos são pormenorizadamente estruturadas de modo a compor o discurso midiático (AMARAL, 2004). Nessa direção, os cenários utilizados nas campanhas publicitárias em estudo são componentes importantes incorporados ao discurso em movimento.

As imagens presentes nos três vídeos constituem um discurso por si só. Ao entrar em contato com peças publicitárias, no caso o pronunciamento do Ministro da Educação e os dois vídeos da Prova Brasil, o telespectador vai sendo interpelado

por significados, por sentidos que são construídos a partir das cenas que se sucedem.

A composição dos cenários, mesclando palavras e imagens, constitui um conjunto vigoroso que é determinante na construção do discurso. A dinâmica de apresentação das cenas, os movimentos dos personagens, as cores, as formas, etc, colaboram no processo de implementação das representações necessárias à conformação do discurso avaliativo.

No primeiro vídeo analisado, o pronunciamento do Ministro da Educação, há um cenário mais sóbrio, conservando a perspectiva tradicional das falas oficiais. Mesmo assim, o recurso apelativo de cenas durante a contagem regressiva e ao fundo da imagem do ministro, apresenta salas de aula, crianças estudando e brincando, professores em ação, inspiram o telespectador a mergulhar no universo da educação. As imagens remetem à eterna marca de inocência traduzida pela infância.

A educação de crianças e jovens enquanto ideário de desenvolvimento de um país, enquanto esperança de uma sociedade mais justa e igualitária é sugerido em cada imagem televisiva que apresenta os cidadãos em desenvolvimento. Aparecer em meio a esse cenário, leva o Ministro e seu discurso a se posicionar em um território de boas intenções. O cenário do pronunciamento, aliado ao tom da fala de Fernando Haddad procura instaurar um tipo de intimidade em que telespectador e Ministro estariam sendo incitados a pactuar em prol dos pressupostos de melhoria educacional. O movimento das cenas também impele o telespectador a um questionamento central acerca do seu próprio proceder em relação à temática, qual seja a melhoria da qualidade da educação nacional.

O segundo vídeo é marcado pela utilização de um cenário doméstico que busca inserir o telespectador na intimidade de um lar e convida todos a dividir a realidade daquelas pessoas enquadradas pela câmera. Estabelece outro modo de endereçamento e procura construir uma cena em que as pessoas possam identificar e se identificar. É previsível que principalmente os telespectadores de famílias mais populares empreendam rapidamente uma identificação com a cena familiar apresentada e que, na sequência, sejam impelidos a refletir sobre as vivências típicas do grupo familiar. As pessoas pertencentes a outras classes sociais podem ser remetidas rapidamente a certo saudosismo, pois a cena denota um clima intimista de outros tempos, de outros espaços. Lembra, em muito, um passado

familiar bucólico. Se o telespectador se deixar fluir pode lembrar-se do pão feito em casa, da geléia, do tipo de eletrodoméstico e da mobília que compunha, por exemplo, a cozinha de sua avó, de alguma tia, ou até mesmo do ideal de cozinha que abriga, que afaga, que protege e que provê, imagem tão delicadamente construída no imaginário de todos nós. A composição da cena faz mergulhar em um passado bastante romantizado de família, de casa e do próprio cômodo utilizado, mesmo que revele um nível social menos privilegiado, os sujeitos podem ser facilmente capturados por tal cenário.

É possível, nesse sentido, desenvolver algumas considerações acerca da escolha do cômodo da casa para a realização da cena. A opção pela cozinha faz emergir muitos sentimentos. A cozinha é o espaço do preparo dos alimentos, é onde guardamos a comida, onde inventamos novas receitas, onde nos reunimos para as refeições. É um espaço tradicionalmente construído como o mais íntimo da casa. São várias as narrativas em que personagens reais ou fictícios trocam confidências, preparam surpresas, planejam atividades na cozinha. É a cozinha o espaço que, entre todos os demais, congrega os moradores de uma residência. É esse o cômodo que podemos identificar como um local de providência – ali temos alimentos, temos água, dispomos de utensílios que viabilizam a transformação dos alimentos em refeições, e as refeições em possíveis reuniões familiares. Nesse aspecto, o vídeo realiza o chamamento às famílias, aos sujeitos, convidando-os a entrar na cozinha de uma família que, bem poderia ser a sua.

Uma vez capturado pela cena, sentindo-se como que em uma cozinha da casa de velhos conhecidos, cada telespectador pode passar a se considerar em um patamar de intimidade. O sujeito é interpelado e remetido à reflexão acerca do importante papel que desempenha não apenas na formação do seu filho em particular, mas em um projeto maior de nação que se quer desenvolvida e do qual ele faz parte. O zelo demonstrado pela família na cena, a disposição dos pais em relação à ajuda na realização das tarefas, faz emergir tanto a mesma necessidade de repetir com os filhos tal conduta quanto de se disponibilizar para um envolvimento maior com a educação nacional. Percebe-se o discurso do desenvolvimento, do progresso vinculado à educação, ao processo de escolarização. Dessa forma, é um compromisso de todo pai e toda mãe cuidar do processo de escolarização de seus filhos, mas é também dever de todos os pais entenderem que esse compromisso extrapola os limites da composição familiar. Os pais ou responsáveis precisam

reconhecer o seu papel em relação à escola, a sua cidade e ao seu país no que diz respeito a melhorar o sistema educacional e, por conseguinte, colaborar para o desenvolvimento do país.

No terceiro vídeo, a imagem da mulher que representa uma professora, sugere a combinação de dois tempos, dois sentidos compósitos. De um lado, a estrutura de um cenário futurista, com a utilização de recursos computadorizados que fazem surgir gráficos, siglas, símbolos; com uma escada moderna, sem sustentação, transparente, sugerindo a escalada rumo a uma melhora crescente. A escada está estrategicamente localizada à frente da apresentadora que, no decorrer da fala, interage, subindo lentamente os degraus. Tudo remete à perspectiva de uma ascensão, um galgar individual da moça que, no jogo de representação, figura como a professora e como qualquer indivíduo telespectador os quais, a partir de trabalho e de empenho, são impelidos a um futuro promissor para cada um e para todos, para a educação e para o país.

A imagem da mesma apresentadora, representando uma professora, busca resgatar o imaginário construído historicamente da mestra bem comportada, trajando uma roupa que em tudo recupera a ideia da meiguice, da doçura, da eterna missionária da educação. O jogo presente-passado compõe uma estratégia discursiva que implica estimular o progresso, instigar a ação de avançar, e concomitante a isso, reafirmar a tradição, recuperar certos sentidos, determinados atributos de personalidade consolidados como próprios da docência – mas de uma docência específica, aquela que se doa, que se entrega, que se abnega em prol de uma missão. Perfil conhecido e reconhecido pela grande massa feminina a quem se endereça esse anúncio oficial. Não é muito difícil construir problematizações acerca da forma como tal arranjo de imagens a constituir o cenário e a movimentação em cena atingem e interpelam as docentes brasileiras.

A interpelação se concretiza desde uma identificação imediata com a situação vivenciada no sistema educacional brasileiro, que todos que a vivenciam, sabem reconhecer. Há muito tempo o desejo de progresso, a promessa de futuro, a premissa de inovar a qualquer preço, a legislação que aponta mudanças, convive lado a lado com estruturas comprometidas, sucateadas, com administrações locais conservadoras, com péssimas condições de trabalho que vão desde falta de recursos até jornadas de trabalho extenuantes e salários irrisórios. Lado a lado convivem discursos que indicam um futuro promissor, uma maior valorização

docente e, no mesmo compasso, o apelo aos professores para que se comprometam com a educação, para que se doem no sentido de melhorar o desempenho, para assim serem reconhecidos. Como se pode verificar, o anúncio reafirma tais discursos em uma mensagem bastante clara que confirma a necessidade dos professores empreenderem esforços para elevar os índices de avaliação dos seus alunos e conseqüentemente colaborar no desenvolvimento do país, o que poderá acarretar na maior valorização do magistério e do papel do educador na sociedade contemporânea.

Podem-se identificar enunciados importantes compondo os discursos analisados. Um enunciado que recupera a perspectiva da construção do amanhã como compromisso do professor, a edificação de um futuro bem-sucedido como resultado da educação, que na atual conjuntura é dever de todos. Há, ainda, um enunciado que compromete o estereótipo professoral do abnegado mestre empenhado na sua missão de educar, que o faz em nome do amor associado ao enunciado da profissionalização.

A profissionalização é sugerida com a perspectiva futurista do cenário, com a presença dos gráficos estatísticos e com a disposição de metas – a nota 6 a ser atingida. O estabelecimento de metas a serem atingidas é exemplo de prática profissional, de organização de empresas e de instituições reconhecidas como bem-sucedidas na atual conjuntura.

O poder apelativo de tais enunciados no processo de interpelação dos sujeitos, nesse sentido, se concretiza no arranjo de imagens sugestivas aliado ao discurso que é proferido pela própria professora, ali representada pela apresentadora. Dessa maneira, o arranjo dos cenários, descritos acima, constitui uma formação discursiva que compreende a junção de diferentes enunciados.

4.4 Problematicando os discursos

Para Costa (2004), as palavras e as imagens conformam pontos de vista diversos, metodologias e verdades que constituem práticas que procuram prescrever, moldar e fixar determinadas identidades e especiais modos de ser e estar no mundo. A autora entende que as imagens, os textos orais ou escritos ajustados apresentam-se como instrumentos potenciais a divulgar e a produzir representações. Dessa forma, diz ainda, que tais práticas discursivas seriam evidenciadas como espaços de luta em uma política de identidade que incide em

nomear, posicionar e descrever determinados sujeitos sociais.

Após a transcrição das narrativas dos vídeos em estudo e da leitura exaustiva de tais textos oriundos desse processo, foi possível identificar importantes enunciados que, em seu conjunto, constituem formações discursivas a interpelar os indivíduos. O processo de análise considerou os vídeos publicitários como regimes de verdade sobre avaliação, apresentando-se estes como estratégias de governamentalidade que procuram estabelecer a conduta sobre a conduta dos indivíduos em relação ao processo de avaliação proposto.

Nos três artefatos analisados há um endereçamento a partir da fala inicial dos protagonistas. Tanto o Ministro, quanto o apresentador do 2º vídeo ou a pretensa professora do 3º vídeo, procedem a um chamamento que, nos três casos, referem-se aos professores, diretores, pais e mães. Esse endereçamento é bastante evidenciado: a câmera, nesses momentos, incide sobre os protagonistas dos vídeos focalizando especialmente o rosto em uma demonstração clara e objetiva de que a fala se dirige, em especial a essas pessoas. Na sequência dos discursos proferidos é utilizado o pronome “vocês”, buscando unir todos esses sujeitos enunciados em uma mesma coletividade que é denominada e convocada a participar das avaliações nacionais. De igual forma, há nos argumentos que instituem as avaliações e no fechamento dos vídeos a utilização do pronome “todos”, quase sempre inserido no slogan “Educação compromisso de todos”, ou ainda, “Brasil país de todos”.

É presente um endereçamento específico aos sujeitos escolares, mas, também, um endereçamento mais coletivo que insere a todos os brasileiros e brasileiras no comprometimento com a melhoria da educação. A premissa é de que, mesmo que o indivíduo não tenha filhos, não seja professor, não seja diretor, não possua qualquer vinculação com o espaço escolar, ainda assim, ele possa de alguma forma contribuir sentindo-se engajado por um sentimento que ultrapassa as perspectivas egocêntricas. O enunciado que se utiliza de pronomes como “vocês” e “todos” congrega os indivíduos a se unirem em prol da melhoria da educação, do desenvolvimento do país, da melhoria da vida da nação. Isso é inclusive enfatizado pelo Ministro quando diz:

...o Brasil vai se desenvolver ainda mais e os brasileiros viverão melhor (HADDAD, 2007).

O endereçamento é uma convocação. O endereçamento condiciona. “Se”

todos os indivíduos citados, “se” todos nos envolvermos, nos comprometermos em colaborar com a avaliação nacional, estaremos fazendo a nossa parte por um bem maior, o bem de todo o país. A ideia do sujeito-empresa se configura como a necessidade de que cada qual empreenda práticas que corroborem a partir de seu próprio progresso, para o progresso da maioria. É o jogo que congrega os interesses individuais e coletivos; uma escola pública de qualidade para os próprios filhos e um sistema educacional eficiente e eficaz que possa alavancar o desenvolvimento do país.

O chamamento no vídeo de utilidade pública de 2007 utiliza ainda o expediente tradicional das práticas pedagógicas como tática argumentativa:

... a lição de casa é para vocês pais. (...) conto com vocês nessa prova (apresentador vídeo 2007).

Essa estratégia coloca não apenas os personagens do vídeo em posição de aluno, mas também nós todos enquanto telespectadores. Posicionados como estudantes, os indivíduos são incitados a fazerem sua parte demonstrando que aprenderam a lição sobre a importância das avaliações empenhando-se para que o processo se realize da melhor maneira possível.

Nessa mesma direção, os apelos argumentativos incidem sobre os indivíduos indicando que a união de todos é importante e que é necessário que se informem, que conheçam os índices, que propaguem as informações sobre a realização dos testes, e que verifiquem se o material relativo à Prova Brasil já chegou nas escolas públicas de sua cidade. O endereçamento enquanto uma tecnologia não está restrito ao chamamento produzido a partir da nomeação dos indivíduos, mas, também, durante toda a construção argumentativa que envolve a fala dos narradores e o cenário, como já explorado na seção anterior.

O núcleo argumentativo central de todos os vídeos analisados neste trabalho é a melhoria da qualidade da educação. A criação do IDEB e da Prova Brasil são explicitadas dentro de um conjunto de ações que visam a aprimorar o sistema educacional brasileiro. A narrativa se constrói em dois movimentos complementares. Por um lado, a perspectiva da educação com qualidade como direito de todos e, por outro, a qualidade da educação como pressuposto para igualar o Brasil ao nível educacional dos países desenvolvidos. O jogo dos interesses se repete. De forma individual, as avaliações nacionais podem garantir uma educação de qualidade para

cada um, direito de todos; de maneira coletiva o sucesso de todos, a qualificação do sistema de ensino pode melhorar a posição do país no *ranking* internacional.

A presumida melhoria da qualidade não é descrita senão pelos índices. O jogo discursivo apresenta a necessidade de medir a qualidade da educação e aponta a necessidade da avaliação externa como condição para compor os dados do IDEB. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é descrito como um indicador da realidade do sistema educacional brasileiro que tem como objetivo orientar as políticas de educação. A meta é a melhoria da qualidade de todas as escolas, a qualificação do ensino; porém essa qualidade não é descrita senão em termos dos índices quantitativos.

Os telespectadores são inclusive incitados a pesquisar sobre o IDEB. O Ministro propaga a ideia de que as pessoas acessem ao *site* e verifiquem o desempenho das escolas. Por sua vez, a professora do vídeo de utilidade pública de 2009, afirma que:

Desde 2005 melhoramos, mas ainda há muito que avançar para chegarmos até a nota 6, a média dos países desenvolvidos.

O papel dos índices é fundamental na construção do discurso da qualidade. São os índices que demonstram os insuficientes desempenhos nos testes de 2005 e são os índices, também, que servem para estimular o empenho de todos na melhoria da qualidade da educação, já que denotam o crescimento obtido em 2007. Por isso, o vídeo de 2009 consolida, a partir de dados estatísticos, as avaliações nacionais como um pressuposto para qualificar a educação brasileira. A noção de qualidade que emerge nessa formação discursiva vincula-se à perspectiva de um processo educacional, de um padrão de qualidade do ensino que pode ser medido e quantificado. O enunciado que vincula a qualidade ao aumento dos índices pode ser identificado na perspectiva pedagógica tecnicista. Mensurar e quantificar o ensino configuram atividades próprias dessa tendência que introduziu no ensino práticas administrativas e burocráticas. O tecnicismo associado às contribuições da psicologia trouxe para a educação escolarizada a utilização de planejamentos estratégicos quantificados que procuravam estabelecer padrões de desempenho. A tendência cientificista perdura no imaginário pedagógico de muitos e, na atual reforma educacional que foi responsável pelo aporte das avaliações nacionais, fica patente o que Freitas (2007) denominou neotecnismo, uma tendência a recuperar

as práticas tecnicistas associadas aos pressupostos neoliberais.

A adoção de parâmetros curriculares, a instituição das avaliações nacionais, os movimentos de centralização e descentralização da gestão educacional descritos em outra seção deste trabalho correspondem às características dos esforços em busca da qualidade, na perspectiva neotecnicista instaurada na contemporaneidade. Essas investidas vislumbram todo um pressuposto de governo do trabalho escolar, dos docentes e dos discentes, tendo como apelo a melhoria da qualidade da educação e os ideários desenvolvimentistas do país.

O padrão de qualidade a ser atingido é o dos países desenvolvidos. No entanto, esses países não são nomeados. Não há qualquer dado que possa apresentar concepções, metodologias ou práticas pedagógicas desses países. Não são evidenciadas quaisquer características acerca dos sistemas educacionais estrangeiros que pudessem apresentar alternativas diversas e constituir referenciais pedagógicos de qualificação do ensino.

Nesse aspecto, a referência aos países desenvolvidos faz funcionar o enunciado que construiu nosso país como subdesenvolvido, atrasado cultural e tecnologicamente. Um sentimento de menos valia típico de países colonizados que mesmo independentes, continuam a ter os países colonizadores como referenciais de conduta. São os países do centro, denominados desenvolvidos, os quais além de se apresentarem como modelos, continuam a empreender ações em relação aos países periféricos de modo a disputar o governo das antigas colônias.

Nessa mesma direção, o argumento sobre alcançar os índices dos sistemas educacionais dos países desenvolvidos mobiliza um sentimento de culpabilização. Se o Brasil ainda persiste como um país com baixos índices educacionais, ainda com certo atraso em relação aos países desenvolvidos, é porque não tem trabalhado o suficiente. Se o nosso país conseguiu elevar os índices entre os anos de 2005 e de 2007 é porque, com empenho e esforço, pode chegar à condição dos países desenvolvidos. Dessa forma, instaura-se momentaneamente o sentimento de culpa por, possivelmente, não estar fazendo a sua parte, e, em um segundo momento, a culpa se potencializa em um discurso de superação, de responsabilização por reverter a problemática. A culpa transforma-se em responsabilidade. Metas são estabelecidas e os indivíduos passam a acreditar no potencial individual e coletivo de ascender tanto aos índices de desempenho, quanto à possibilidade de desenvolver a nação.

A análise aqui desenvolvida aponta, ainda, no discurso dos três vídeos, para o emprego do argumento da educação como direito. O Ministro afirma que é preciso garantir a cada habitante do Brasil o direito de aprender. A apresentadora, de igual forma, retoma essa temática afirmando que todos os esforços devem ser empreendidos para garantir a aprendizagem como condição para melhorar a escola pública do país. A afirmativa torna-se mais contundente quando a professora, representada pela apresentadora, dirige-se especialmente aos gestores:

Diretores: recuperar durante o ano letivo o aluno com dificuldades de aprendizagem é um direito e está previsto na lei.

Esse discurso especialmente endereçado aos diretores remete a outra estratégia argumentativa importante que delinea o papel do Ministério da Educação na administração da educação nacional. Partindo de uma fala explicativa que descreve a Prova Brasil como um teste aplicado pelo Ministério da Educação em todo o território nacional de dois em dois anos, explicita-se que os testes buscam avaliar conhecimentos, e que o resultado dos exames orienta sobremaneira a criação de políticas educacionais. Existe uma ênfase grande em vincular as ações do governo no campo da educação aos resultados dos exames nacionais.

Em todos os vídeos fica esclarecido que a avaliação externa aplicada nacionalmente avalia apenas nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Há um privilégio evidente desses campos de conhecimento em detrimento das demais áreas o que resgata enunciados construídos historicamente acerca da superioridade de tais disciplinas. Não existe qualquer explicação que esclareça o porquê de disciplinas como História, Geografia, Ciências ou qualquer outro componente curricular tradicional não serem avaliados. A perspectiva hierárquica que favorece a Língua Portuguesa e a Matemática como centrais na formação é reforçada. Fixa-se a ideia de que essas são as disciplinas mais importantes, as que merecem ser estudadas e avaliadas e as que podem fornecer dados válidos no que diz respeito ao nível de qualidade da educação. O Ministério da Educação, ao privilegiar essas áreas de conhecimento como as merecedoras de processo avaliativo, legitima e reconhece tais disciplinas como principais, revigorando a primazia de tais campos disciplinares. Além disso, fica patente a autoridade do Ministério da Educação, o único que pode determinar que essas sejam as áreas avaliadas, em uma atitude que revela uma prática centralizadora.

Em relação ao papel do Ministério, fica marcada a premissa de que cabe a ele orientar, ou orquestrar a educação nacional, como já mencionava o ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ao iniciar o processo de reforma educativa nos anos finais da década de 1990 (ANADON; GARCIA, 2005). O Ministério coordena, empreende políticas e ações mais amplas, determina parâmetros e avalia desempenhos, mas não se envolve diretamente com os processos de administração de recursos, de organização das instituições de ensino ou das condições de trabalho e de intervenção pedagógica. O pressuposto de ação para a melhoria da qualidade da educação nacional, no que diz respeito ao papel do Ministério, refere-se a orientações, ao estabelecimento de referenciais, ao monitoramento e fiscalização, muito mais do que a um acompanhamento efetivo.

É nesse sentido que emergem mais fortemente as práticas discursivas de governo que são empreendidas na direção do trabalho escolar, do ser docente e ainda, do comportamento dos pais e demais sujeitos sociais. No processo de constituir-se como gerenciador dos processos avaliativos, o Ministério apresenta-se nos discursos como o maior interessado em melhorar a educação nacional. E, nesse aspecto, o Ministro Fernando Haddad aponta, por exemplo, que são mais de 40 ações contempladas no Programa de Desenvolvimento da Educação.

Consolida-se a ideia de que todas as demais demandas do processo educacional, das escolas, dos professores e dos educandos fica no encargo das gestões locais que são autorizadas a administrar as problemáticas e responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de suas práticas. Os responsáveis primeiros pela busca da qualidade são esses sujeitos com especial atenção aos professores e gestores. Na fala da apresentadora, destacada anteriormente, verifica-se a ameaça que paira sobre esses personagens. A afirmativa de que ensinar a quem tem dificuldade de aprender é um dever, já que a aprendizagem é um direito de todos, faz funcionar o enunciado de que é preciso lembrar aos professores e diretores seus deveres. É necessário descrever as suas ações, monitorar o seu fazer, buscando determinar o seu trabalho. Embora o discurso oficial reitere o papel importante do professor na melhoria da qualidade do ensino no país, apela para o poder normativo da legislação, que busca exercer a sua função repressiva para garantir adequada conduta dos docentes.

A aparente fragilidade da apresentadora/professora com sua blusa cor-de-

rosa, remetendo à mestra apaixonada pelo seu fazer, contrasta com o chamamento veemente ao dever de ensinar a todos independente de sua condição e das condições dadas pela conjuntura. Esse contraste também remete ao binômio forte/frágil, público/privado, competente/incompetente que marca a atuação das mulheres no mercado de trabalho, revelando a estratégia discursiva de construção da posição do sujeito professora. Entendendo que o magistério brasileiro é formado em massa por um coletivo feminino, é possível imaginar os efeitos de tais discursos. Existe, assim, o jogo que, de um lado, reforça a necessidade de monitorar o trabalho docente e, de outro, a aposta no potencial de superação a ser empreendido pelos profissionais da educação para recuperar os índices.

A ideia de monitorar o trabalho docente é encontrada desde a própria criação da avaliação externa e reforçada com as orientações de tal processo. Há, em todos os vídeos estudados, a indicação de que o Ministério da Educação, mais uma vez, fará a sua parte, enviando a todas as escolas uma publicação que elenca os conteúdos a serem avaliados nas provas. Preocupado com o desempenho dos estudantes, o Ministério também enviará um material de formação sobre alfabetização, linguagem e matemática para professores dos anos iniciais. Identifica-se a recorrência tanto do enunciado que constrói o Ministério como o responsável pela seleção do conhecimento legítimo digno de avaliação, quanto, o outro enunciado que reforça a necessidade dessa ação em uma alusão direta à não competência docente para o planejamento e a avaliação do processo educacional.

Aos telespectadores é apresentado uma docência de competência duvidosa. Sendo assim, é necessário monitorá-la e, nesse sentido, o Ministério é providente. No segundo vídeo, da campanha 2007, o apresentador é claro:

Professora, deixe todos preparados para a avaliação que vai ser boa inclusive para o seu trabalho (...). E se você e os outros professores quiserem saber o que cai na prova, basta entrar no portal do Ministério da Educação.

A especial atenção dedicada à professora do menino Rafael na cena do vídeo, conseqüentemente dedicada a todas as professoras do Brasil, reforça o enunciado da necessidade de fiscalização e governo do trabalho docente. O apresentador, em sua fala, lembra a professora que ela deve ensinar a todos para realizar a Prova Brasil. Afirmativa essa que reforça o imaginário de que as professoras não se preocupam com a aprendizagem dos seus alunos, que são

relapsas com alguns e que, em última análise, são responsáveis pelo fracasso escolar de muitos e muitas. A ação de ensinar também é construída a partir do enunciado de aprender conteúdos disciplinares, já que a ação da professora deve ser preparar os alunos para a Prova Brasil. A narrativa do apresentador incide sobre a ideia de que estudar é assimilar conhecimentos que deverão ser disponibilizados em uma prova. Operam conexões de enunciados que reforçam a perspectiva de um aprender e ensinar que pode ser medido, de um conteúdo utilitarista, restrito a disciplinas específicas, de um trabalho docente limitado à transmissão de conhecimentos condicionados às escolhas do Ministério da Educação.

O papel dos professores está diretamente condicionado às determinações do Ministério. Cabe aos professores informarem-se sobre os conteúdos a serem avaliados no site do Ministério; é dever dos docentes estudar o material fornecido e preparar os alunos para a Prova Brasil. É imperativo o engajamento de todos os docentes na realização das avaliações nacionais, mesmo que isso comprometa o estudo dos demais componentes curriculares ou a iniciativa de mestres em busca de metodologias de trabalho que evidenciem outras intervenções pedagógicas. Esses pressupostos ditados em relação ao comportamento docente vão ao encontro de enunciados que apontam, como já mencionado anteriormente, a primazia de algumas áreas de conhecimento e a máxima de que as metodologias de ensino deveriam ser padronizadas de modo a garantir que o ensino acontecesse de igual forma em qualquer instituição escolar.

As avaliações nacionais, enquanto regimes de verdade, se constituem como uma prática normalizada e normalizadora no sistema brasileiro de ensino. Normalizada, no sentido de se instituir como mais uma atividade educacional naturalizada no contexto das ações pedagógicas; e, normalizadora, por fazer funcionar verdades que buscam padronizar a conduta dos sujeitos da educação na atual conjuntura.

Os discursos oficiais que constam nas peças publicitárias analisadas, o pronunciamento do ministro da educação e os vídeos de utilidade pública das campanhas de 2007 e 2009 constituem-se como tecnologias de governo. Construídas a partir da interconexão de diversos enunciados, as formações discursivas de tais artefatos configuram-se como regimes de verdade a empreender processos de subjetivação sobre os sujeitos sociais. Para Rose (2001), a subjetivação conforma arranjos de relações que procuram transformar os indivíduos

capacitando-os a “tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (p. 143)”.

As avaliações nacionais são explicitadas e descritas por meio das cenas das peças publicitárias. Existe um esforço em demonstrar a importância de tais práticas avaliativas, disseminando a forma como ocorrerão e a necessidade de participação de todos os interessados. A produção desses artefatos, no entanto, como já explorado em todo o corpo desta escrita, extrapola a informação. As linguagens utilizadas produzem um contexto, estabelecendo verdades sobre o sistema educacional brasileiro, sobre os processos de ensino e sobre o papel do Ministério da Educação, os docentes e os demais sujeitos sociais.

As campanhas da Prova Brasil produzem significados que tanto legitimam as avaliações nacionais como uma prática desejável, quanto descrevem posições de sujeitos, estes necessários para tal empreitada. Empregar o expediente midiático como tecnologia de governamentalidade tem sido uma estratégia bastante eficaz. Para Amaral (2004), é crescente a importância da mídia na atual conjuntura, sobretudo em função do seu poder comunicacional. Para a autora, a mídia chega onde outras instituições não conseguem chegar, de modo que é pouco provável que o indivíduo do mundo contemporâneo não seja atingido pelos discursos propagados por essa indústria cultural. Amaral instiga à reflexão reconhecendo que a televisão, o rádio, os jornais e revistas, dentre outros artefatos do universo da comunicação proporcionam, cotidianamente, espaços de disputa e negociação em que se trava contato com discursos que falam sobre o mundo, sobre quem somos, sobre os outros. Narrativas que estão a disputar nossas subjetividades instaurando regimes de verdade que buscam controlar nossa conduta.

4.5 Outras fontes de discursos produzindo a avaliação

A partir do ano de 2007 o governo federal apostou, de maneira robusta, em mídias que pudessem promover a aplicação da Prova Brasil, argumentando a necessidade de identificar os limites dos sistemas de ensino como urgente para a melhoria da qualidade da educação. Essa iniciativa foi explorada na seção anterior desta Tese onde é apontada a utilização das mídias nos processos governistas de implementação da Prova Brasil. Nesta seção, uma atenção especial será dada a todo um movimento e envolvimento da sociedade civil com o Compromisso Todos pela Educação, com especial destaque a iniciativas das principais mídias televisivas

e impressas, que impulsionaram alguns artistas a aderirem à campanha: Eu, Você, Todos pela Educação.

Esta seção busca demonstrar como, em paralelo ao processo empreendido pelo governo federal, aconteceu uma mobilização que fez a temática da educação, e muito em especial a prática avaliativa da Prova Brasil, tornar-se um assunto de interesse geral. Isso se intensificou principalmente quando começaram a ser divulgados, no site do MEC, as notas obtidas nas avaliações e os índices finais relativos ao IDEB de cada educandário. Descreve-se, agora, alguns sites que estiveram estimulando e instigando a população a encarar o papel de fiscal na melhoria da qualidade da educação no Brasil. Os sites descritos apresentam-se como outras fontes discursivas a disputar os significados e sentidos sobre a qualidade da educação nacional no bojo do processo da reforma educacional.

O site “O x da Educação” foi criado pelo jornal Zero Hora, ligado ao grupo da Rede Brasil Sul de Comunicações a RBS, afiliada da Rede Globo de Jornalismo. O site discute questões relativas à educação e traz, por exemplo, entre as principais manchetes encontradas, reportagens que demonstram práticas de sucesso, outras que evidenciam as mazelas do sistema educacional e ainda a preocupação em relação a aconselhar sobre a formação dos professores e da relação que deve estabelecer-se entre a escola e a família dos estudantes, como se pode ver nas seções e manchetes abaixo:

Decoreba Absolvida – Exercícios de Memorização podem ajudar no aprendizado, diz estudo
 Debate – Qual é o papel do professor? Zero Hora promove discussão sobre o tema
 Professores – 7 idéias para qualificação – modelos Finlândia e modelos EUA
 Meritocracia em debate – o que é melhor para motivar o professor?
 Tecnologia – Escolas gaúchas começam a usar lousas digitais
<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/swf/especialprovabrazil/index.html>.
 acessado em 05/02/2011).

Esse foi um site que divulgou, em 04/03/2009, o *ranking* dos municípios brasileiros a partir dos resultados na Prova Brasil, com a chamada “Acompanhe o desempenho dos municípios do Brasil na Prova Brasil”. No site do Ministério da Educação não foi possível encontrar qualquer menção à construção de *ranking*'s de desempenho que comparassem os resultados obtidos pelos municípios ou escolas; no entanto, no site “O X da Educação”, e em outros que serão mencionados no

decorrer desta seção, é possível acessar os dados referentes aos municípios, comparando-os desde uma classificação disponível. Dessa forma, é que foi possível verificar qual a classificação obtida pela cidade alvo desta investigação, notadamente na avaliação realizada no ano de 2007. Não foram encontrados dados de classificação referentes aos resultados obtidos em 2009.

Segundo o site “O x da Educação”, em 2007, 321 municípios gaúchos participaram da Prova Brasil na área de Matemática nos anos iniciais 4ª série ou 5º ano, sendo que 80% ou 257 municípios superaram a meta de desempenho prevista. Nessa etapa o município de Arroio Grande, local onde esta investigação foi realizada, obteve o 253º lugar. Já na 8ª série ou 9º ano, também na área de Matemática, foram 378 cidades participantes e 59,5% destas ficaram com resultados abaixo da meta estabelecida. Arroio Grande classificou-se em 235º lugar.

O *ranking* classifica, também, na área de Língua Portuguesa na 4ª série ou 5º ano, sendo 322 municípios gaúchos a participar, dentre os quais 135 superaram a meta e 188 ficaram com média inferior ao esperado. Arroio Grande classificou-se em 291º lugar, ou seja, abaixo dos índices previstos. Na 8ª série ou 9º ano, registrou-se 385 municípios realizando a avaliação, e dentre estes 1/3 com resultados inferiores a meta e 245 cidades superando a meta estabelecida. A cidade de Arroio Grande classificou-se em 216º lugar, obtendo média superior à meta.

Esse tipo de *ranking* também pode ser encontrado no site da Folha de São Paulo, que anuncia:

Veja o *ranking* da Prova Brasil em cidades com mais de 100 mil habitantes.
(<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305v19362-shtml>)

Percebe-se o esforço em tornar público o resultado dos testes de desempenho estimulando a comparação entre cidades, e possivelmente fomentar a concorrência entre os municípios. Mas, sem dúvida alguma, o *site* que mais impressiona em termos de envolvimento com a política avaliativa e com uma pretensa vinculação com a busca da qualidade da educação nacional é o site “Educar para Crescer”.

Esse *site* produzido pelo Grupo Abril, criou uma seção especial em que convida pais, alunos e sociedade em geral a descobrir o IDEB das escolas públicas brasileiras. O texto de abertura informa:

Descubra em dois minutos se a escola do seu filho tem uma Educação de

qualidade. Nesta ferramenta, você vê e compara a nota do Ideb das escolas de 5 550 cidades do Brasil.
(<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011)

Depois dessa chamada o site procura explicar do que se trata, informando que no Brasil todas as escolas públicas de Educação Básica possuem uma nota entre 0 a 10, que se denomina IDEB – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Explicita que esse foi um indicador instituído para verificar a qualidade do ensino nas escolas, e que a cada dois anos o Ministério promove a divulgação das notas. Na sequência, o texto faz algumas considerações sobre a necessidade de a escola obter uma nota igual ou superior a 6 para ser considerada como uma instituição de ensino de bom nível. Nesse sentido, ressalta que a maioria das escolas do país ainda está distante de atingir esse desempenho.

Nesse texto introdutório, o *site* elucida ainda que o IDEB proporciona a identificação das escolas que precisam de maiores investimentos e uma maior cobrança de resultados satisfatórios. Segundo a argumentação, é por intermédio desse Índice que os governantes podem ter uma radiografia das escolas problemáticas e das mais promissoras em sua rede de ensino. Alerta ainda que mesmo com filhos matriculados em escola particular, todos precisam saber em que consiste o IDEB, porque, segundo o site:

Educação pública é responsabilidade de todos!
(<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

Em nenhum momento é esclarecido que o Índice se compõe dos resultados da Prova Brasil mais os dados de rendimento coletados pelo Educacenso. Nesse sentido, ao utilizar o vocabulário pedagógico de notas, o site leva o internauta a crer que a definição da qualidade do ensino em um educandário está mesmo vinculada à obtenção de um bom resultado em uma prova. Como se pode perceber, há um reforço do enunciado de que o exame é prova de aprendizagem, de saber, de conhecimento adquirido. Identifica-se a linguagem avaliativa construída historicamente na lógica de uma tradição escolar viabilizando comprovações e comparações acerca do sucesso ou do fracasso das escolas.

O *site* apresenta, então, um novo panorama de busca. Como partícipe da Campanha Nacional, já citada anteriormente, “Eu, você, todos pela educação”, a atriz global Malu Mader é a eleita para ocupar o lugar de uma professora em um cenário que apresenta uma lousa escolar como pano de fundo para a pesquisa.

Vestida de maneira sóbria, Malu Mader, representa a professora que irá guiar o internauta, viajando com ele por entre os dados e narrando os resultados obtidos. Vale registrar que a atriz incorpora o imaginário social do que é ser uma mulher de sucesso.

É de conhecimento público que, em sua vida particular, a atriz mantém um casamento de 20 anos, tem dois filhos e concilia esses papéis com uma atuação profissional impecável. Malu Mader forma com o cantor Tony Bellotto o exemplo de um casal bem-sucedido e politicamente engajado, visto que ambos possuem envolvimento em diversas campanhas sociais e educacionais. Nesse sentido, a escolha de Malu Mader para viver essa personagem que acompanha o internauta pela seção dos dados do IDEB não poderia significar maior representação de confiança.

Podemos verificar isso já na abertura da seção “Ensinando como descobrir o IDEB da escola do seu filho”, em que Malu diz:

Como mãe e brasileira eu me preocupo com a qualidade da educação de nossas escolas, por isso eu fico sempre de olho no IDEB, uma nota de zero a dez que toda escola pública possui. Vamos descobrir qual a nota da escola de seu filho?

(<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

Em seu discurso inicial a atriz já empreende uma total identificação com as mães e pais brasileiros, colocando-se no seu lugar e demonstrando o envolvimento necessário a qualquer família que se preocupe com o presente e com o futuro de seus filhos. Esse discurso já busca capturar imediatamente o internauta, convocando-o a fiscalizar a nota da escola de seu filho e denotando que mesmo essa atriz, mãe, esposa e cidadã encontra tempo e disposição para tal prática.

No quadro que serve de pano de fundo há um cabeçalho no qual se coloca o nome do estado, do município e se seleciona a escola desejada. Depois de um tempo de pesquisa, o *site* apresenta um gráfico que demonstra o desempenho obtido pela escola escolhida. Em uma linha abaixo do quadro estatístico são apresentados cinco ícones – “Nota da escola; Comparar com a cidade; Histórico; Metas; e Comparar com outra escola” (<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

Para ilustrar o que cada um desses ícones informa, passa-se, agora, a uma descrição sobre a consulta acerca das escolas investigadas nesta Tese. Ao solicitar o desempenho das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Professora Neir

Horner e Presidente João Goulart, no ícone Nota da Escola, informou-se o que segue:

Escola Neir Horner : 1° ao 5° ano = Nota 3,2
 Essa escola ainda não tem uma educação de qualidade! Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar..
 Escola Neir Horner : 6° ao 9° ano = Nota 2,4
 Essa escola ainda não tem uma educação de qualidade! Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.

Escola João Goulart: 1° ao 5° ano = Nota 3,8
 Essa escola ainda não tem uma educação de qualidade! Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.
 Escola João Goulart: 6° ao 9° ano = Nota 3,5
 Essa escola ainda não tem uma educação de qualidade! Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.
 (<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

A fala destacada logo após a apresentação dos índices é pronunciada pela atriz com uma expressão de preocupação e, ao mesmo tempo, de convocação para que o internauta se comprometa com verificar na sua escola o que poderá ser realizado. Como se pode perceber, nenhuma das escolas investigadas oferece o que o site entende como uma educação de qualidade, já que elas não possuem uma nota igual ou superior a 6.

No ícone Comparar com a Cidade o programa apresenta um gráfico em que pontua a nota da escola em relação à média obtida na cidade. Quando solicitada a comparação, o *site* informou o que segue:

Escola Neir Horner : 1° ao 5° ano = Nota 3,2 Média da Cidade = 4
 Essa escola tem uma nota inferior à média da cidade. Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.
 Escola Neir Horner : 6° ao 9° ano = Nota 2,4 Média da Cidade = 3,3
 Essa escola tem uma nota inferior à média da cidade. Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.
 Escola João Goulart: 1° ao 5° ano = Nota 3,8 Média da Cidade = 4
 Essa escola está na média das escolas da cidade.
 Escola João Goulart: 6° ao 9° ano = Nota 3,5 Média da Cidade = 3,3
 Essa escola está na média das escolas da cidade.
 (<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

No processo de comparação com a média da cidade, como se pode verificar, mesmo que as escolas estejam com uma oferta educacional sem a qualidade necessária, uma delas consegue igualar seu desempenho à média obtida pelas demais escolas da cidade. No entanto, é bom compreender que isso não isenta a escola ou os sujeitos escolares de melhorarem o desempenho, já que a média da cidade também está abaixo do índice desejado, qual seja, 6.

Passa-se, agora, ao ícone Histórico seção em que o gráfico aponta os índices resultantes em cada um dos anos de divulgação do IDEB. Verifica-se o desempenho da Escola Neir Horner decair entre os anos de 2005 e 2009:

1° ao 5° ano = Nota em 2005 = 2,7; Nota em 2007 = 3,3; 2009 = 3,2
 6° ao 9° ano = Nota em 2007 = 3,0; Nota em 2009 = 2,4
 (HTTP://educarparacrescer.abril.com.br – acessada em 05/02/2011).

Em seguida a apresentação do gráfico Histórico, surge à narrativa de Malu, afirmando:

A nota dessa escola piorou. Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.
 (http://educarparacrescer.abril.com.br – acessada em 05/02/2011).

O tom da fala já não é mais de preocupação, mas de indignação. Na verificação da Escola João Goulart temos duas situações diferentes na interpretação da atriz/do site. No que diz respeito ao desempenho nos anos iniciais:

1° ao 5° ano = Nota em 2005 = 3,7; Nota em 2007 = 3,8; Nota em 2009 = 3,8
 (http://educarparacrescer.abril.com.br – acessada em 05/02/2011).

Nesse momento, Malu questiona:

A nota dessa escola não cresceu. Por que? Pergunte para o diretor do colégio.
 (http://educarparacrescer.abril.com.br – acessada em 05/02/2011).

Nos anos finais a situação é outra:

6° ao 9° ano = Nota em 2007 = 2,1; Nota em 2009 = 3,5
 (http://educarparacrescer.abril.com.br – acessada em 05/02/2011).

A partir desses dados a atriz afirma e instiga:

O ensino dessa escola melhorou, mas precisa continuar melhorando para que os alunos tenham uma educação de qualidade.
 (http://educarparacrescer.abril.com.br – acessada em 05/02/2011).

Todas as falas proferidas pela atriz denotam um exercício de julgamento do desempenho obtido pelas escolas, bem como um chamamento para que os pais e a comunidade verifiquem o que se passa no interior dessa escola que obstaculiza melhores rendimentos.

O ícone Metas apresenta os índices a serem perseguidos pelas escolas nos próximos anos. Nesse momento a fala da atriz mobiliza visando a convocar ao acompanhamento dos resultados. Ela diz:

Fique de olho nas metas dessa escola.
(<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

O último ícone denominado Comparar com outra escola envolve a escolha de outra instituição de ensino do mesmo município para ser comparada em termos de índices de desempenho no IDEB. Ao proceder à comparação, o programa demonstra as notas obtidas por cada uma das instituições, e a atriz narra:

A escola que possui a melhor nota tem um ensino de qualidade.
(<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

É importante registrar que ao comparar as duas escolas que investigo nesta Tese, uma delas acaba se sobressaindo em termos de notas em relação à outra. No entanto, a escola não tem uma média considerada como de um ensino de qualidade. Nesse sentido, há uma observação ao lado do nome da instituição com um sinal de “+ detalhes” em que, ao clicar, se lê:

Essa escola ainda não tem uma educação de qualidade. Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar.
(<http://educarparacrescer.abril.com.br> – acessada em 05/02/2011).

A nota obtida pela escola João Goulart, por exemplo, na avaliação dos anos finais, é maior do que a verificada na escola Neir Horner, e isso é exaltado de alguma forma pelo *site*. No entanto, ao detalhar a investigação o internauta encontra a informação de que nenhuma das duas oferece, efetivamente, uma educação de qualidade. Ao final da consulta, descobre-se que, em Arroio Grande, das nove escolas participantes da avaliação nacional, sete escolas estaduais e duas municipais, nenhuma possui uma educação de qualidade.

Para além do *site*, o Grupo Abril investiu, pesadamente, na propaganda em suas publicações impressas. Um exemplo é a publicidade encontrada na Revista Contigo de 27 de janeiro de 2011 – Edição 1845. A Revista Contigo é bastante conhecida do público feminino, em especial por veicular notícias acerca do mundo das celebridades, além de informar sobre programas e novelas da televisão. Com uma tiragem de 240.712 exemplares, a publicação tem uma boa penetração por entre a população e mantém um site www.contigo.com.br, no qual o leitor poderá encontrar o mesmo conteúdo do número impresso.

Na página 121 dessa edição anteriormente mencionada, podemos encontrar a propaganda do *site* Educar para Crescer onde se destaca, em letras garrafais, a seguinte manchete:

A escola do seu filho é RUIM!
(Revista Contigo, 2011, p.121).

A palavra ruim vem escrita em vermelho, destacando-se do restante da frase escrita em preto. Abaixo em letras bem menores a chamada continua impelindo a leitura da propaganda:

Duvida? Veja os dados chocantes abaixo:
(Revista Contigo, 2011, p.121).

A chamada traz ao lado a imagem de um menino sentado, com sua mochila ao lado, vestindo calça colegial azul e camiseta branca, tendo nas mãos uma folha onde se pode ler: Prova de Matemática. A prova está toda marcada por uma série de x vermelhos marcando os erros na avaliação. A imagem ainda reforça o tom de derrota com um olhar tristonho do menino e com a sua própria sombra dando uma conotação de um provável abandono.

Na continuação do material publicitário, o texto trabalha com os dados do IDEB:

A nota média nacional das escolas brasileiras é vermelha:
4,6 no Ensino Fundamental 1 (1° ao 5° ano)
4,0 no Ensino Fundamental 2 (6° ao 9° ano)
Os dados são do IDEB, Índice de 0 a 10 que mede a qualidade do ensino no Brasil. A nota que precisamos ter? Seis, o mínimo.
(Revista Contigo, 2011, p.121).

Mais uma vez identifica-se a utilização do tradicional vocabulário escolar – nota vermelha – que remete à insuficiência de aprendizagem, ao fracasso em uma avaliação escolar. Esse vocabulário é familiar, aproxima o leitor do universo de discussões do campo educacional, fazendo-o sentir-se muito confortável para analisar, julgar e posicionar-se em relação aos dados.

O texto segue apresentando comparações entre o desempenho brasileiro no campo da educação em relação a resultados obtidos por outros países.

12,6 % dos alunos repetem a 1 série do Fundamental – esse é um dos índices mais altos do mundo (dados do INEP).
Um em cada quatro alunos da 8 série do Ensino Fundamental está acima da idade adequada (dados do INEP 2009)
Se a matemática brasileira fosse um time de futebol, estaria na zona de rebaixamento. Numa lista de 65 países, estamos na 57 posição. (dados do PISA 2009).
Leitura e ciência também estão na lanterna. Estamos na 53 posição na lista de 65 países (dados do Pisa 2009).
Quase metade dos jovens brasileiros de 19 anos (49,8%) não conseguiram concluir o Ensino Médio (Pnad/IBGE 2009).

(Revista Contigo, 2011, p.121).

Mais uma vez a estratégia de aproximação do leitor busca na linguagem, agora do futebol que é assunto nacional, estabelecer analogias. Essa técnica reinscreve os dados de maneira que qualquer sujeito possa significar o fracasso do sistema educacional e para, além disso, pensar desde a racionalidade do futebol. Em um campeonato, quando o time não está conseguindo obter bons resultados, quase sempre se procura verificar as possíveis limitações: o técnico é o primeiro a ser responsabilizado, pensa-se em quais estratégias de jogo ele estará disponibilizando, se sua escalação é pertinente, como estará conduzindo o preparo dos atletas, o treino, e tudo isso passa a ser avaliado pelos torcedores e pela própria administração do clube. Seguindo a analogia proposta, os professores estarão na mira dos pais dos alunos como os responsáveis pela nota ruim. Quem realiza a prova são os alunos, a nota obtida é referente ao conjunto da escola, todavia, os responsáveis diretos que irão responder pelo nível de desempenho são os professores, o diretor, e os demais profissionais que estão diretamente ligados ao contexto da escola.

Por fim, em um quadro separado com uma escrita em letras brancas, aparece um texto de chamamento aos pais no sentido de um maior empenho no envolvimento com a educação dos seus filhos.

Lute por seu filho! Não basta colocar as crianças no colégio. Se a nota desta escola (o IDEB) for menor que 6, ela ainda não tem um bom ensino. E, se seu filho não aprender e tirar notas baixas, não terá chances de melhorar de vida no futuro. E a culpa não será dele. Cobre o diretor por melhorias na qualidade do ensino. E cobre do professor: menos faltas e mais comprometimento com a classe.
(Revista Contigo, 2011, p.121).

Essa argumentação resgata o enunciado clássico de promessa de um futuro melhor para aqueles indivíduos que possuam escolarização e remete ao compromisso dos pais em zelar por este compromisso. Cuidar da vida escolar do filho envolve, segundo o argumento do texto, cobrar por melhoria na qualidade do ensino da escola, exigindo maior empenho dos docentes no ensinar.

Outro enunciado que se evidencia é o da necessidade de fiscalizar os docentes, visto que, como funcionários públicos, os professores corresponderiam a um imaginário construído no final da década de 1980 em pleno processo de privatização. Segundo o discurso privatista neoliberal, os servidores estatais

configuravam um grupo de trabalhadores relapsos, corporativistas, com uma atuação marcada pelas ausências no posto de trabalho, por ineficiência na condução das atividades. Os docentes foram incluídos nessa categoria e muitas vezes acusados de falta de compromisso com o fazer pedagógico e com uma defasagem em sua formação que os havia feito paralisar no tempo diante de um momento histórico de tantas mudanças. Foi esse o discurso básico disseminado no início do processo de reforma educacional para justificar os processos desencadeados como o das avaliações nacionais e mesmo o de certificação dos professores, projeto de governo que ainda não se concretizou.

Observa-se, também, que o enunciado desenvolvimentista retorna comprometendo a ação fiscalizadora dos pais com o futuro do país. Com o mesmo teor identificado na campanha publicitária do governo federal, a propaganda reascende a premissa de que a melhoria da qualidade da educação pode dar maiores garantias de desenvolvimento para o país. E operando com o nível de responsabilização dos cidadãos, é correto afirmar que ninguém deseja ser empecilho no progresso da nação, ou ainda, ficar de fora da promessa de melhoria do cenário nacional.

No final da página aparece o apoio do Sistema CONFEF/CREFs Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física e do Instituto Unibanco. Vale ressaltar que no alto da página há o ícone do site “Educar para Crescer” e o logotipo do Projeto Zig, Zig, Záz - Um compromisso Malwee com a infância, uma iniciativa da Malharia Malwee que produz roupas adultas e infantis de malha. A Malwee é uma das patrocinadoras do site e tem investido em projetos educacionais.

Também é de conhecimento público uma cartilha que ensina como chegar ao site “Educar para Crescer” e como pesquisar sobre o desempenho das escolas neste ambiente virtual. Essa publicação é disponibilizada aos lojistas revendedores das malhas Malwee para que, no processo de venda, a ofereçam aos seus clientes. Tanto nessa publicação, quanto no *site*, que são oriundos da mesma parceria – Abril, Malwee, Unibanco e Conselhos citados, inicialmente quem guiava o leitor ou o internauta era a imagem de uma professora em desenho animado. Atualmente, no site, como já mencionado anteriormente, a professora de desenho animado foi substituída pela atriz Malu Mader.

Encerrando a página da revista aparece a frase:

O Brasil só melhora com Educação de qualidade E você tem tudo a ver com isso (Revista Contigo, 2011, p.121).

A frase de encerramento da propaganda continua insistindo na necessidade de cada brasileiro comprometer-se com a melhoria da qualidade da educação. Mesmo que possamos concordar que a temática educacional deva perpassar as mais diferentes instâncias e grupos sociais e culturais, o que esta Tese questiona é a temática que efetivamente nos remete esse intenso chamamento. Podemos perceber, por tudo o que foi problematizado até este momento, que existe uma ideia muito clara sobre qual é a melhoria da qualidade da educação e o nível de envolvimento que vem sendo propagado, tanto pelo discurso oficial quanto pelas mídias. Trata-se de um espaço restrito que impele a uma fiscalização que parte de um referencial apresentado, qual seja, os índices do IDEB. Limita-se a atuação dos pais e da sociedade dentro de um espectro de ação, não há qualquer discussão, por exemplo, em termos de conteúdos pedagógicos mais ou menos pertinentes na composição dos currículos, ou ainda, qualquer menção em relação à qualidade das condições físicas escolares e de recursos oferecidos pelas unidades de ensino. O chamamento delinea claramente onde e como deve ser essa participação dos pais na área educacional. São convocados a verificar os índices, a questionar os resultados junto aos professores, a engajarem-se na superação das metas e a responsabilizarem-se pela gestão e transformação dos desempenhos das escolas.

5 IMPACTOS DA AVALIAÇÃO, OS EFEITOS DA POLÍTICA NO TRABALHO ESCOLAR E DOCENTE

Neste capítulo é apresentado o impacto da Prova Brasil a partir da perspectiva dos agentes locais envolvidos na implementação desse instrumento avaliativo. Na primeira seção, encontra-se a análise da entrevista realizada com um coordenador e uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Arroio Grande. Os entrevistados apontam suas percepções sobre a Prova Brasil, a forma como entendem a referida avaliação e as transformações que percebem ocorrer após a intervenção dessa prática no cotidiano da rede pública municipal de ensino. Nas duas seções subsequentes chega-se, por fim, à problematização dos sentidos e significados que são construídos no espaço das duas escolas investigadas sobre o processo avaliativo nacional vivenciado desde o ano de 2005. Estas duas últimas seções compreendem a coleta de dados com entrevistas semi-estruturadas com os docentes das turmas avaliadas das duas escolas investigadas e ainda a participação em duas reuniões pedagógicas em uma dessas mesmas escolas.

A entrevista realizada com um coordenador e uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação envolve o tratamento de um discurso oficial. Trata-se do discurso de duas autoridades municipais no campo da educação. Os sujeitos entrevistados são professores da rede pública de ensino municipal que há seis anos ocupam aquelas posições, mas que possuem uma trajetória docente no município. São colegas dos docentes municipais, mas, são também, os gestores, os responsáveis por fazer a educação da rede municipal funcionar neste momento. O que quero ressaltar, aqui, é que a narrativa desses indivíduos se legitima como discurso oficial na cidade em razão do cargo que ambos ocupam.

Foucault (2009) ensina que o discurso como prática social é produzido em razão de relações de poder. Os discursos, segundo o autor, quando examinados em suas minúcias, denotam a fragilidade existente entre as palavras e as coisas, fazendo emergir o conjunto de normas características da produção discursiva. É esse mesmo autor que aponta a possibilidade de compreendermos os discursos como a arte de fabricar os objetos de que falam. Os discursos são compostos por signos; no entanto, fazem mais do que dizer das coisas: eles inventam as coisas. Portanto, os discursos não podem ser reduzidos à língua ou ao ato mesmo de falar,

eles são mais do que isso e é nessa direção que Foucault nos impele a seguir, descrevendo e fazendo emergir os efeitos dos discursos.

O discurso aqui analisado precisa inicialmente ser considerado a partir da posição dos sujeitos que o proferiram. A fala desses sujeitos como autoridades precisa ser entendida em meio a complexas relações de poder. Seus discursos, como um conjunto de enunciados, disputam as subjetividades dos docentes do município. Todavia, os discursos não são produzidos por esses sujeitos, não tem uma gênese a partir dos indivíduos que falam. São proferidos, por outro lado, desde um lugar de negociação com diferentes discursos.

Desde essa premissa, o trabalho de análise do *corpus* discursivo aqui investigado compreende questionar e localizar os diferentes discursos e os seus respectivos campos discursivos. Envolve reconhecer os enunciados que os compõem e relacioná-los com outros enunciados que compreendem o seu próprio campo discursivo ou outros campos diferentes. Faz-se necessário interrogar os discursos coletados de maneira a identificar os elementos que os constroem na perspectiva de encontrar as formas que estes provocam os indivíduos a proferir enunciados específicos e a neles se reconhecerem (COSTA, 2004).

No exercício analítico desenvolvido está colocada a oportunidade de pensar acerca dos efeitos que os discursos podem desencadear. Os discursos, como Foucault (2009) assinala, estão intimamente relacionados a estratégias de poder e instituem técnicas disciplinares que funcionam no intuito de concretizar certos objetivos.

Ao proceder à analítica do *corpus* discursivo resultante das entrevistas procura-se construir questionamentos sobre os efeitos dos discursos na intenção de encontrar o que essas práticas discursivas incitam, suscitam, produzem e provocam. Busca-se problematizar como as narrativas dos coordenadores da Secretaria da Educação constroem sentidos e significados sobre o trabalho escolar e sobre o fazer docente desde a implementação da Prova Brasil.

Durante a entrevista os discursos estiveram centrados em demonstrar um processo que nesta Tese chamou-se de conversão, visto que, como em uma evangelização, a fala dos coordenadores se pautou por demonstrar o que acontecia antes e depois da Prova Brasil. Para os coordenadores, a Prova Brasil teve e tem o mérito de demonstrar como o ensino está acontecendo no interior das escolas. Segundo os entrevistados, foi a partir da avaliação externa que políticas locais foram

desencadeadas com o intuito de qualificar as práticas docentes tendo como objetivo a melhoria nos índices.

Nas palavras dos coordenadores, após a divulgação dos resultados que apontaram baixos índices nas provas, foi possível “ver, enxergar, entender, verificar, fazer, melhorar” as práticas pedagógicas. Segundo os entrevistados, o teste foi imprescindível para que os docentes pudessem parar e pensar sobre suas intervenções didáticas, seu jeito de ensinar. O que emerge nestas afirmações é a necessidade de um olhar externo como a única possibilidade de se chegar a uma verdade sobre o processo educacional. Surge a crença de que os sujeitos envolvidos na situação não possuem condições de avaliar o próprio trabalho e que, além disso, não teriam competência para tal.

Esse discurso reanima o enunciado presente em outras práticas sociais encontradas no Brasil. Construïmo-nos cidadãos do terceiro mundo e nos acostumamos a ter como referência o olhar, o comportamento, as verdades, os modos de ser e de agir, de pensar e se relacionar dos nossos colonizadores. Persiste entre nós a premissa dos modelos importados, a centralidade do pensamento estrangeiro europeu, por exemplo. A ideia é ter como parâmetro os países considerados desenvolvidos e reforçar o entendimento de que não somos suficientes, competentes, não temos conhecimentos necessários para proceder a partir de modelos próprios construídos desde nossas especificidades e particularidades. Como podemos verificar na fala do coordenador, a Secretaria dá legitimidade à avaliação externa:

...eu acho assim que depois que passou a ter a PB no município, as escolas passaram a intensificar muito mais o seu trabalho pedagógico, a cobrar muito mais de seus professores, dos seus alunos, melhorar ainda mais os seus resultados e usar ela realmente assim como um termômetro dentro da escola. Pra fazer uma análise assim, pra saber se realmente, se, se o negócio flui realmente, se os alunos estão preparados, se o trabalho em sala de aula dá resultado, e esse processo a gente vê aqui. Só tem a crescer! Tanto é que dos pequenos, que as professoras nos trazem para ver as provinhas, dos maiores... então, eu considero assim que a PB para nós é um termômetro, a gente consegue mais ou menos dali tirar como está o negócio (coordenador da SME).

É na verdade, a gente mais ou menos já tinha uma noção só que não conseguia se enxergar! Sabe quando tu vê e não enxerga? Tu vê, mas tu não enxerga! Então quando a coisa se tornou pública... aí para aí! Porque realmente está mal! (coordenadora da SME).

O enunciado identificado nas narrativas estudadas reforça a necessidade de uma avaliação externa para possibilitar um diagnóstico e acaba evidenciando a

tentativa de governo do trabalho escolar e docente a partir da implementação da Prova Brasil. Por meio dos testes, segundo os dados da entrevista, as professoras e os professores puderam verificar os limites do seu próprio trabalho, os alunos passaram a ser estimulados a superar o baixo desempenho e a própria Secretaria de Educação teve elementos para direcionar projetos que auxiliassem nesse processo. Ocorre que um dos principais efeitos da avaliação externa é criar uma rede de dependência dos índices estatísticos sem observar o que eles efetivamente representam.

Esse enunciado que faz crer no potencial de uma avaliação externa como mais legítima, também pode ser localizado na perspectiva pedagógica tecnicista que nas décadas de 1960/1970 instituiu todo um referencial de organização escolar advindo da administração. Foi esse paradigma burocrático-administrativo que trouxe para o sistema educacional a dimensão dos cálculos percentuais, dos índices, dos gráficos como técnicas que podiam dar a medida exata de como estava e poderiam estar ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagem no interior do fazer escolar. A prática administrativa na pedagogia tinha como objetivo dar maior legitimidade científica ao fazer didático no exercício docente, bem como oportunizar conhecimento da realidade educacional servindo de base de dados para a tomada de decisões políticas no campo educacional. De todas as formas, a perspectiva burocrático-administrativa impinge ao trabalho escolar e docente uma configuração de registro e vigilância nos moldes da organização empresarial.

Conforme já evidenciado anteriormente, identificam-se práticas tecnicistas em novas versões. Para Freitas (2007), observa-se uma perspectiva neotecnicista, na qual as avaliações externas seriam uma das práticas, por meio da qual os indivíduos são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso escolar, deixando de considerar outros aspectos que compreendem a trajetória de escolarização. Segundo o autor, com os dados produzidos por estes instrumentos é possível construir *ranking's* de desempenho, comparar escolas e acirrar a competição entre instituições e indivíduos.

A avaliação externa é defendida pelos coordenadores e encontra ressonância no discurso oficial do governo federal presente nas propagandas analisadas no capítulo anterior. Reforça-se a perspectiva do olhar externo; no entanto, pode-se pensar, também, que, como um ofício solitário, a docência sempre esteve marcada por práticas de sucesso ou fracasso limitadas ao espaço da sala de aula, ou, no

limite da instituição educacional. Ter o trabalho reconhecido tem sido uma demanda profissional dos docentes em diferentes momentos históricos. Se se pensar que a divulgação de nomes de escolas e turmas bem-sucedidas pode valorizar em muito o trabalho desenvolvido pelos mestres e pelas escolas, pode-se compreender um efeito diverso da política de avaliação. Nessa direção, a avaliação externa garantiria aos docentes, aos gestores, aos educandos e às Secretarias de Educação certo reconhecimento e respeitabilidade profissional e social.

Em nenhum momento o discurso dos coordenadores questionou a validade dos testes, dos índices divulgados, do conceito de qualidade instituído a partir desses índices. Enfim, parece haver um vínculo direto entre as políticas de governo empreendidas pelo Ministério da Educação e a Secretaria Municipal da Educação. Para os coordenadores tudo se resume a uma tomada de consciência proporcionada pela avaliação, a uma conscientização dos resultados do desempenho dos alunos e à “boa vontade” dos docentes para qualificar o ensino. Segundo os gestores, a solução das problemáticas relacionadas à má qualidade do ensino, em particular, e, da educação, de maneira geral, está na mudança de atitude dos professores e professoras. Para eles, a Prova Brasil funcionou como um estímulo à mudança de comportamento, à superação dos problemas, que se resumem aos baixos índices alcançados nos testes.

A narrativa percorre, então, a argumentação de que após os docentes evidenciarem os limites do próprio trabalho sucedeu-se uma transformação no comportamento destes. Segundo os coordenadores, há todo um procedimento que envolve devolver os dados, escutar os professores e desafiá-los a superar as dificuldades. Sem negar as dificuldades, mas minimizando-as, afirmam que os próprios docentes estão convencidos da necessidade de operar mudanças. E assim, apresentam exemplos de práticas pedagógicas que superam as dificuldades e que, em seus arranjos cotidianos, vão encontrando alternativas. O que se apresenta nos relatos é que não há dificuldade que não possa ser vencida, desde que se possa contar com o empenho, a dedicação e o compromisso dos professores e das professoras.

É interessante registrar que nos exemplos de superação narrados pelos coordenadores se apresentam situações em que os professores se dedicaram a auxiliar os alunos, prepará-los para realizar os testes. Não há nenhuma menção em relação a qualquer outro problema como condições físicas das escolas, condições

de trabalho, dificuldades encontradas nas comunidades em que se localizam as instituições de ensino. Não há, também, evidências de mudanças pedagógico-metodológicas significativas. A superação está na mudança de conduta dos professores que necessitam preparar melhor os alunos, qualificar o seu fazer e demonstrar dedicação e entrega ao objetivo de melhorar. Há entre os exemplos narrados a história de professores que foram surpreendidos com a presença de alunos portadores de necessidades especiais e que, desafiados por esses indivíduos, se propuseram a estudar, a se preparar e, junto com os alunos, vencer as dificuldades e ensinar. Descreveram um caso de uma menina em processo de cegueira em que a docente responsável pela turma ocupou-se de ler a Prova Brasil para ela.

Há todo um fomento, um discurso pró-ativo em que os coordenadores chegam a mencionar que, de repente, os professores e professoras entenderam os objetivos da Prova Brasil, passaram a se preparar e a preparar os alunos para a realização dos testes, e mais do que isso, descobriram-se potencialmente aptos a operar transformações no seu fazer pedagógico:

Bom, no início, quando começou o processo, também começou invertido. A gente não tinha conhecimento do que é que era a PB, como que ela era feita, como que eram elaboradas as questões e aí tu trabalhava de uma determinada forma e vinha a prova e os professores se apavoravam, os alunos se apavoravam! Nós tivemos um problema sério em uma escola que os alunos da oitava série não foram no dia da prova! Ficaram sabendo da data da prova e não foram a aula! E aí o IDEB da escola caiu! Lá embaixo! E a partir daí se começou a fazer um trabalho de conscientização, primeiro por parte da direção da escola, supervisão, que é análise da prova, de trabalhar mais, mais ou menos na mesma linha de ação das provas, e se começou a mostrar pros alunos qual era a importância dessa prova, qual era o reflexo disso na sala de aula para eles, posteriormente, na escola deles, e eu acho que agora esse ano eu já vi a prova bem mais tranqüila (coordenadora da SME).

Então eu acho assim, que realmente a educação de Arroio Grande ela tomou um rumo melhor! Depois de todos esses aspectos que, que nós passamos a utilizar, essas metas, essas ações, que foram feitas, eu acho que a educação tomou um rumo melhor ainda! E a tendência, tenho certeza, é de crescer! (coordenador da SME).

...as figuras estão saindo do armário! (coordenador da SME).

Esse discurso pode ter efeitos significativos se buscarmos os enunciados a que se associa. Penso no discurso que subjaz ao trabalho docente construído no campo da prática religiosa, na ideia do professor como sacerdote, do exercício docente como missão. É possível também identificar a perspectiva de uma

pedagogia progressista que vem conformando as identidades docentes desde um discurso de comprometimento político com a formação dos cidadãos. A argumentação pedagógico-progressista apela para uma postura pedagógica comprometida, engajada com a superação do fracasso escolar, localizando o papel do professor como decisivo nesse empreendimento.

Podemos perceber o quanto o discurso gestor encontra guarida na associação a esses outros campos discursivos, extremamente presentes no processo de formação das identidades docentes. A narrativa dos coordenadores ancora-se no discurso oficial, busca por justificativas, por argumentações utilizadas pelos discursos do Ministério da Educação, que, por sua vez, também se associam aos campos discursivos citados anteriormente.

Como no processo de conversão, a narrativa dos coordenadores segue assinalando a pertinência da Prova Brasil, que fez com que a própria Secretaria tomasse consciência e mudasse sua conduta:

A gente criou um projeto de registro de classe que é mensal. Então a gente elaborou dentro do pedagógico, da secretaria, um modelo de ficha que as escolas podiam adaptar, ou podiam usar o mesmo. Mas os professores têm que fazer registro, vamos voltar aos portfólios, como tem uma colega minha que gosta de falar. E os professores agora estão se obrigando a fazer anotações, observações diárias do seu processo pedagógico. Da aula, do dia. [...]. Os professores diziam: O que querem nos avaliar? Estão nos cobrando? Porque eu não preciso disso! Porque o meu trabalho é bom! Só que depois elas mesmas tomaram consciência da necessidade, até mesmo para o seu trabalho, fazer essa avaliação. Além dessa ficha que a professora falou, elas têm um caderninho. Individualmente ali é colocado tudo, tudo, tudo, tudo aluno por aluno, toda a realidade deles, então o que é que está acontecendo, as escolas, os professores estão começando a fazer um trabalho individual, que antes era aquela coisa meio coletiva e acabava tudo uma coisa só! E agora não, agora eles sabem exatamente, até os alunos que são encaminhados para essas salas de recursos, quais os que têm mais dificuldades, no que, em que área, qual é a disciplina que cai, qual é a que tem destaque, uma que está meio parada, em que, em que aspecto se é uma questão mais de prática, se é mais teórica, se é um excesso de conteúdo! Então esse registro de classe nos está dando assim, nos colocou uma visão enorme do que é que é feito dentro da escola e aí favorece o nosso trabalho aqui, porque aí a gente já sabe exatamente onde agir! Onde cuidar! (coordenadora da SME).

A estratégia de governo da conduta dos professores tem como sustentação o argumento que envolve o resgate do discurso de que todo processo de mudança exige sacrifício e superação das próprias limitações:

Eu acho que a gente tem um papel fundamental aí, em fazer esse elo entre as escolas com relação à prova. Porque eu vejo assim, ó, às vezes as gurias colocam assim as dificuldades, e eu digo: gente, a gente tem que fazer do limão uma limonada! Tudo que chegar para ti, tu tem que tirar melhor proveito, tudo que tu passou na tua vida tu tem que tirar proveito! Então essa situação tu tem que sugar ao máximo, tirar proveito para ti!

Como foi no início, um parto, uma dificuldade, mas agora a gente está conseguindo enxergar o benefício! (coordenadora da SME).

Percebe-se a metáfora do parto, conhecido discurso dirigido ao público feminino. Assim como no ato do nascimento a felicidade de ser mãe, de gerar a vida, de ter o filho nos braços, compensa toda a dor, a dificuldade da hora do parto, de igual maneira, a coordenadora remete a essa situação para ilustrar o processo de identificação das dificuldades, de mudanças nas práticas e, mais, de resistência dos professores e professoras no que tange a assumir as novas políticas derivadas dos resultados obtidos na Prova Brasil. O discurso é de ação, de reflexão, de compromisso com uma missão maior que pode se perpetuar no tempo. Nessa direção também é possível verificar o desejo de que a prática avaliativa permaneça instituindo-se como uma política de Estado, e não de governo, como podemos verificar na fala da coordenadora:

E isso eu acho que o MEC está tendo muita clareza também colocar as ações para além de um governo e isso é muito importante compromete muito o pessoal, e se tu puxar isso para os professores, se tu comprometer os professores no processo, os funcionários, enfim, se tu comprometê-los eles mesmos vão cobrar do próximo governante que aquele projeto tenha continuidade. Porque eles viram que o resultado foi positivo. E a PB é um exemplo disso! Que, com certeza, eu não sei se trocando o governo vai seguir a mesma Prova Brasil, mas do mecanismo não vai dar para fugir! Vai ter que fazer alguma coisa no mesmo sentido! (coordenadora da SME).

Em relação ao desejo de manutenção da política de avaliação nacional, é necessário pontuar o quanto os coordenadores enfatizaram a parceria estabelecida entre as Secretarias Municipais de Educação e o Ministério da Educação na última década. Os coordenadores afirmam que no atual momento sentem-se amparados pela assessoria técnica oferecida pelo governo federal via Ministério. Segundo os relatos, práticas como a de descentralização do Ministério em cidades do interior viabilizam esclarecimentos, proporcionam entendimentos, e possibilitam encaminhamentos adequados em meio aos inúmeros projetos demandados pelas políticas federais. Narram os coordenadores que as Secretarias Municipais de Educação sentiam-se distantes, solitárias e, muitas vezes, inabilitadas para atender às necessidades locais e às propostas nacionais acerca da participação em projetos e programas. Atualmente, segundo os entrevistados, há uma maior proximidade entre a Secretaria e o Ministério, fato esse que reinscreve o trabalho da Secretaria em um espaço de maiores e mais qualificadas ações. A coordenadora pedagógica afirma que eles sentem-se subsidiados, assessorados, acompanhados e,

consequentemente, mais perto de atingirem sucesso em suas práticas de gestão. O que se percebe é que há uma simetria entre objetivos e metas estabelecidas entre essas duas esferas de gestão proporcionando um fazer de cooperação em prol do que se apresenta hoje como melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a adesão e o compromisso em relação à Prova Brasil seria um pressuposto de tal parceria.

Para os coordenadores, a exigência de tomada de consciência e de transformação está vinculada à implementação da Prova Brasil. Foi após a aplicação dos testes nacionais que surgiram projetos propostos pelo governo federal que dizem respeito a um planejamento mais elaborado em termos de metas que, diante do quadro encontrado, possibilitem a recuperação dos índices anteriormente alcançados. Para os gestores entrevistados, “cobrar” mais dos professores e dos alunos se constitui como uma estratégia de motivação.

Muitos acordaram! Viram da necessidade de inovar, de sair um pouco do tradicional, de... de... (coordenador da SME).

Nós tínhamos professoras resistentíssimas! Agora nós só temos o caso de uma professora que todo mundo diz: Ah! Lá vem a Fulana! E aí esse ano? Vão ver? Ela fez um trabalho assim, excelente! Por se motivar pelos outros assim! E por ver que ela também tinha condições (coordenadora da SME).

O coordenador complementa a fala da colega:

Ela entendeu que podia mais! Porque é assim, professora, a busca pelo interdisciplinar! Tem um professor que faz um projeto maravilhoso que possibilita trabalhar envolvendo outras áreas. Mas e então? Elas pensam: Eu vou estar perdendo meu tempo? Ele que fez, ele que faça, eu já tenho conteúdo demais! Só que muitos professores estão percebendo que os projetos são uma possibilidade de motivar os alunos. De sair um pouco do texto, daquela questão praticamente pronta, de abrir o livro e copiar tudinho que está lá, sem refletir, sem aproveitar. Então se convencem e acabam cedendo (coordenador da SME).

Contudo, é possível problematizar o quanto o discurso entendido como motivacional está sendo utilizado como uma técnica de governo do trabalho docente. Pode-se, também, identificar que há uma responsabilização que vem sendo impelida aos docentes na medida em que é depositada nesses indivíduos toda uma expectativa de melhoria da qualidade do ensino. Pressionados pelos apelos do discurso da Secretaria estariam os professores tomando para si a árdua tarefa de qualificar uma situação precária em nome de uma missão maior que se reforça com o ânimo do discurso sacerdotal do magistério. O discurso construído na negociação de diferentes elementos coloca em funcionamento enunciados que mesclam a

dedicação feminina, os valores associados à maternidade, o compromisso político da pedagogia progressista e o *ethos* missionário que tanto marca a constituição histórica das identidades docentes. Há um reforço constante deste perfil profissional surgido da composição de diversos campos discursivos.

Seguramente todo esse aporte discursivo tem efeitos no processo de intensificação e de autointensificação do trabalho docente. Na sequência da investigação promovida por esta Tese, será possível verificar no entender dos docentes a forma como estes vêm percebendo as alterações no fazer pedagógico cotidiano e a instituição de novas demandas ao papel que estes desempenham.

5.1 O discurso docente e os efeitos da Prova Brasil

Nas duas últimas seções deste capítulo apresentam-se as análises empreendidas sobre as percepções da Prova Brasil desde o ponto de vista docente. Nas duas instituições pesquisadas foram entrevistadas professoras, porque todas são mulheres, que trabalham com o 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e professoras que atendem às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente as etapas avaliadas pela Prova Brasil. Foram entrevistadas, como já mencionado anteriormente, sete professoras. De maneira a complementar os dados dentro desta investigação, também participei de duas reuniões pedagógicas em uma das escolas pesquisadas no momento em que chegavam os resultados da avaliação da escola a partir do IDEB.

É necessário reiterar que a busca pela percepção das docentes acerca da Prova Brasil tem como objetivo verificar os efeitos deste instrumento avaliativo no cotidiano de atuação dessas profissionais, mas, também, perceber em que medida os demais discursos analisados nesta Tese se entrecruzam na produção de verdades sobre o ensinar e o aprender e sobre o trabalho docente a partir desta avaliação nacional. Procurou-se no processo analítico destas entrevistas, identificar os discursos das professoras produzidos na relação com os outros artefatos e os discursos que implementam a Prova Brasil e o processo vivenciado no espaço escolar em que ela se concretiza.

Como realizado na análise do corpus discursivo dos vídeos, das entrevistas dos coordenadores e do conteúdo dos sites que enfatizam os dados das avaliações, procura-se em relação à fala das professoras, problematizar os discursos

produzidos. Buscou-se como Fischer (2007) nos ensina dentro da perspectiva foucaultiana, entender as entrevistas das professoras como mais um texto que é construído em meio a diferentes outros discursos e práticas sociais. Nessa direção, as análises empreendidas procuram problematizar os diferentes discursos que constroem as narrativas, fazendo emergir as complexas relações discursivas que disputam as subjetividades dos sujeitos, interpelando-os em sua maneira de ser e de estar no mundo.

As entrevistas realizadas procuraram problematizar a Prova Brasil questionando a forma como as docentes descobriram essa nova política, o dia da realização da referida avaliação e, ainda, como as professoras entendiam essa política no contexto em que se dá o processo de ensinar e de aprender. Ao solicitar a entrevista, encontrei entre as docentes o desejo de participação demonstrando que esta significava a oportunidade de exteriorizar suas aflições em relação à avaliação. De maneira geral, todas as professoras perceberam na concessão de sua entrevista uma possibilidade de dizer sobre a temática, deixando transparecer o que esperavam por este espaço. Registra-se apenas o caso de uma professora que era nova na rede municipal de ensino e na cidade e que denotou certo comedimento em sua entrevista, lembrando, a todo o momento, que era nova naquela escola e naquele município.

Os depoimentos foram fluído e de forma recorrente apontaram para um estranhamento das professoras no que tange à relação que guardam com a Prova Brasil. Em todas as falas verificou-se certa amargura ao discorrerem sobre os sentimentos e significados que esta forma avaliativa cobra no campo das relações dessas profissionais com o seu fazer e com os demais sujeitos escolares e sociais.

Confusas, as professoras questionam e se questionam sobre como é a Prova Brasil, o que se deseja a partir da aplicação desse instrumento avaliativo e qual a necessidade de implementação dessa avaliação nacional. Afirmam, constantemente, que desconhecem os objetivos efetivos da avaliação e o que o Ministério pretende encaminhar com os resultados da prova. Mesmo que no decorrer das falas apareçam alguns dados sobre como percebem a intencionalidade da referida avaliação, nos discursos docentes há uma desconfiança muito grande sobre as informações que possuem e sobre o que se seguirá à aplicação do teste.

O assunto da avaliação externa apresenta-se cercado de dúvidas, de restrições e de temeridades. Todas as professoras entrevistadas, assim como o

coletivo docente presente nas reuniões pedagógicas, afirmam que souberam da Prova Brasil a partir das propagandas televisivas; salientam, inclusive, que o próprio período de aplicação do teste, sem data precisa, é conhecido a partir do informe publicitário oficial do Ministério da Educação. Nesse sentido, entendem-se excluídos e negligenciados, percebendo que tanto eles, quanto os alunos são objetos nesse processo.

Essa percepção de exterioridade em relação ao processo avaliativo acompanha o sentimento dos professores de maneira geral durante todas as fases de implementação da Prova Brasil, considerando as campanhas publicitárias sobre a avaliação, passando pelo momento da aplicação do referido teste, que é realizado por um agente externo à instituição, até a divulgação dos dados relativos ao desempenho dos alunos na prova. Há, por exemplo, entre os professores entrevistados, o sentimento de que parece ser preferível que estes desconheçam a data de aplicação dos testes:

Eu sabia (risos) o que eu tinha escutado na televisão! Na televisão! A data nunca se sabe! A data vem no último momento! Eu sabia que era de 9 a 27 de novembro. Agora o dia que viriam eu não sabia! Até eu gostaria que viessem em um dia que eu estivesse e não vieram! Nem isso se dão ao trabalho de pesquisar! Pesquisar o dia que os professores vão estar! Que o professor de Português ou de Matemática estejam na escola, um dos dois, esteja na escola para acompanhar! (professora de Língua Portuguesa)

Sim os alunos, eles vão fazer uma prova de Português e Matemática, por exemplo, na aula de Ciência! [...]É surpresa pra eles! E para nós também! (professora de Matemática)

Sem saber! Os alunos são pegos de surpresa. E nós também, pegos de surpresa mesmo! Porque não pode dizer a data, nem a gente sabe! Nem se sabe o dia! Quando vê chega aí e vão aplicar! (professora de Língua Portuguesa)

O relato das professoras cujas turmas foram avaliadas denota o quanto elas mesmas são surpreendidas no dia da aplicação da Prova Brasil. A presença das professoras é solicitada apenas para que possam, segundo elas, manter a ordem junto aos alunos, já que nem mesmo ver a prova lhes é permitido. Conforme foi possível problematizar a partir de tais depoimentos, há a afirmação do discurso de desconfiança não apenas em relação à qualidade do ensino ministrado pelas professoras, mas também e para, além disso, pesa a suspeita sobre a conduta das docentes em relação a facilitar a realização das provas por parte dos alunos.

Deseja-se que os docentes não saibam a data exata da aplicação da prova para que estejam cientes da necessidade de se estar sempre prontos para ser

examinado por qualquer agente externo que o faça. É necessário, nesse sentido, que em seu fazer cotidiano o docente prime pelo desenvolvimento dos conteúdos exigidos nos testes, deixando seus alunos prontos para as respostas demandadas nas questões avaliativas. Espera-se, além disso, que o trabalho do professor com os alunos os prepare também para este momento tenso de avaliação como mais uma habilidade ou competência a ser desenvolvida no processo de ensinar e aprender. Nessa direção, tanto o aluno quanto o professor precisam compreender que a aprendizagem está condicionada à avaliação. No entanto, não há espaço para problematizar a forma e o conteúdo de tais instrumentos avaliativos. Ao contrário, a noção de competência do professor em ensinar, e do aluno, em aprender, pressupõe que ambos não temam o tipo, a forma e os conteúdos solicitados por qualquer que seja a prática avaliativa.

É importante registrar que preparar os alunos para este tipo de exame vai ao encontro das expectativas da sociedade no que diz respeito às transformações no mundo do trabalho. As novas formas de organização produtiva, segundo Kuenzer (2006), vêm alterando o perfil dos trabalhadores na contemporaneidade e demandando às instituições educacionais mudanças em suas práticas de modo a preparar melhor os sujeitos para os novos enfrentamentos nos processos de trabalho. As transformações de ordem tecnológica, as novas formas de acumulação flexível, já enunciadas em outro capítulo desta Tese, acabam por comprometer a formação do trabalhador, exigindo diversas habilidades, especialmente a capacidade de comunicação, a autonomia no campo intelectual, a constante atualização, a iniciativa para a resolução de problemas, a postura ética, o compromisso com o fazer, a responsabilidade e a criatividade, entre outras (KUENZER, 2006). As práticas educacionais, nesse sentido, precisam estar atentas a estas exigências procurando criar situações de aprender que primem pelo desenvolvimento de tais capacidades de lidar com o inesperado, com procedimentos padrões, entre outros.

Em um tempo de competição acirrada tanto pelos postos de trabalho e pela manutenção do emprego, quanto pelo estar no mundo como cidadão/consumidor, estar preparado para contínuos processos avaliativos parece ser um diferencial significativo na formação de um sujeito. Dentro da lógica capitalista neoliberal estabelecida, este indivíduo passa a se construir como alguém autorresponsável por sua formação, um empreendedor de si, perspectiva que também estará alicerçando na atuação docente, como veremos na sequência das análises.

A exterioridade do processo avaliativo parece estar ancorada na ideia de garantir a objetividade, a neutralidade e o descomprometimento do agente avaliador em relação ao cotidiano das instituições avaliadas. E, conforme mencionado anteriormente, busca-se evitar que os professores obtenham acesso ao instrumento de avaliação, disseminando a dúvida sobre a idoneidade dos docentes no que tange a colaborar com os alunos na realização da prova, com vistas a lograr êxito nos resultados finais para a escola avaliada. Os professores sentem-se bastante ofendidos diante da possibilidade de tal suspeita acerca de sua conduta:

Aqui eu não estava! Eu estava na outra escola! Na estadual! Eu cheguei ela já estava aplicando a prova. Eu cheguei, sentei, ela me entregou o pequeno questionário de 123 questões! Tá... e eu fiz aquele questionário e só também ela conversou comigo, mas nada de dizer assim, queres dar uma olhadinha nas provas... queres não... não. Os alunos fazendo a prova e eu sentada ali! Esperando junto com ela! Só para controlar a disciplina! (professora de Matemática)

Não tem, tu não tem acesso a nada! (professora de Língua Portuguesa)

Eu não sabia que a gente não podia olhar a prova. Aí como eu conheço a aplicadora, ela disse: Não! Eu vou te deixar dar uma olhadinha na prova, mas tu não fala nada, não comenta nada! Daí eu dei uma olhadinha assim por cima! (professora do 5º ano)

Na oportunidade de coleta de dados presenciei o dia de aplicação da Prova Brasil em uma das escolas e pude constatar a forma como as professoras se veem preteridas pelos aplicadores na relação com os testes. As professoras permaneciam em aula junto à aplicadora, mas mantinham-se sentadas e caladas até o final do exame. Durante o processo, conversei com a diretora e a coordenadora que desejavam me mostrar o questionário destinado aos docentes. Para tanto, a diretora foi até a sala de aula e pediu para a aplicadora uma cópia, a qual me foi entregue com a condição de uma rápida exploração e devolução. Para minha surpresa, em questão de minutos a aplicadora surgiu na sala olhou-me com curiosidade e solicitou a devolução do questionário. Ao sair perguntou para a coordenadora se eu havia tido acesso ao documento, ao que a mesma negou. A troca de olhares e a tensão instaurada deram-me a justa medida do sentimento das docentes narrado posteriormente nas entrevistas, pois como convidada naquele espaço, eu mesma me senti constrangida pela presença da aplicadora e pelo momento de aflição que acabei causando para as professoras daquela escola.

Quando se problematiza essa conjuntura de desconfiança instaurada a partir de uma avaliação externa, é possível localizar enunciados outros construídos

historicamente que reverberam no sentimento das professoras sobre sua condição diante dos testes. A referência que aqui se faz diz respeito especificamente, aos discursos que possibilitaram às mulheres a ocupação deste espaço público que é a escola e deste posto de trabalho que é o magistério.

Para compreender a atual conjuntura das professoras, faz-se necessário considerar a própria condição das mulheres, visto que são elas que desempenham a docência na sua grande maioria, principalmente no Ensino Fundamental. Nessa direção, é conhecido o processo histórico que concedeu às mulheres inicialmente o direito de lecionar por considerar que a escola era um lugar seguro para que atuassem. Além disso, as mulheres seriam mais afeitas ao cuidado com as crianças, sendo o magistério um fazer adequado às aptidões femininas e que não prejudicaria sua atuação como esposa e mãe. As características de personalidade das mulheres como a paciência, a abnegação, a meiguice, a docilidade poderiam ser diferenciais no processo de ensinar crianças, haja visto o próprio instinto maternal, credenciais positivas para uma profissional que tinha uma missão a cumprir, educar as novas gerações, extensão do papel de mãe e de dona de casa (NOVAES, 1984; LOPES, 1991).

Se dessa forma se consolidava o magistério como um espaço apropriado e próprio para mulheres no século XIX, advindo de outros enunciados religiosos, existia todo um receio da presença das mulheres nesse território público. Os discursos católicos cristãos disseminaram por entre a sociedade o exemplo de Maria mãe de Jesus, com atributos condizentes ao ser mulher, opondo-o à figura de Eva, a mulher pecadora considerada a responsável pela expulsão do paraíso. Esses discursos, especialmente na sociedade brasileira fortemente influenciada pela Igreja Católica, disputaram as subjetividades femininas e marcaram a constituição do ser mulher. Qualquer mulher cujo comportamento se desviasse do exemplo Mariano de abnegação e de comprometimento com a missão da maternidade, acabava por identificar-se com o perfil da pecadora (LOURO, 2008).

Esses dois referenciais, em polos opostos, habitam as subjetividades das mulheres e as colocam em uma eterna negociação entre ora ceder a um e ora a outro, e assim o ser, o estabelecimento de confiança plena em uma mulher não é recomendável. As mulheres são as responsáveis por gerar a vida, por educar os filhos, por administrar o lar; as mulheres conquistaram o direito de trabalhar, especialmente lecionar, mais ainda precisam ser vigiadas de perto, porque, a

qualquer vacilo do olhar masculino, elas podem trair, pecar e, dessa forma, comprometer a formação das gerações vindouras. Eva como referencial de mulher inspira a desconfiança, imprime às mulheres um caráter traiçoeiro. Essas premissas se consolidam com tantos outros enunciados da própria literatura que descrevem os comportamentos sorrateiros, lascivos, engenhosos e misteriosos relacionados às mulheres, como Dom Casmurro, de Machado de Assis, narrativa que preconiza a desconfiança em relação às mulheres, tornando Capitú, figura-chave no romance, um ícone da traição. Mesmo que a infidelidade não tenha sido comprovada na história, Capitú, com seus comportamentos salientes, incita o imaginário masculino e inscreve toda e qualquer mulher em uma posição de desconfiança. Os enunciados religiosos são reafirmados pela literatura, e na contemporaneidade, pelas histórias de novelas nos dramas midiáticos e, dessa forma, ainda disputam sobremaneira as subjetividades das mulheres.

No atual momento histórico em que grandes são as conquistas das mulheres, em que ser mulher tem compreendido o exercício de inúmeros papéis na sociedade, convivemos, ainda, com uma gama de preconceitos e de discriminações em relação ao nosso ser e ao nosso fazer. Por conta disso, é possível elencar diversos artefatos culturais veiculando discursos de especialistas que apontam os comportamentos mais adequados para sermos boas mães, esposas, amantes e claro profissionais. Isso de alguma forma reitera a necessidade de vigilância, de fiscalização sobre o que pensam, como agem e o que fazem as mulheres.

Pode-se conjecturar sobre as formas como tais enunciados participam da disputa pelas identidades docentes, muito especialmente das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da problematização de tais discursos, pensar a relação com uma categoria profissional massivamente formada por mulheres envolve concebê-las, antes de qualquer coisa, como um grupo nada confiável. As próprias professoras acreditam nisso quando questionam sobre a própria competência, sobre a eficiência de suas colegas, responsabilizando-se exclusivamente pelo sucesso da escola. Parece que ainda há entre as professoras um sentimento bastante significativo de inadequação ao espaço de atuação profissional. Sentimento que é reiterado a partir dos discursos oficiais e midiáticos acerca de sua incompetência, haja visto os baixos índices alcançados nas avaliações nacionais. Atrelar a culpa e a responsabilidade pelo fracasso da educação pública a uma categoria como a do magistério marcada pela questão de

gênero é uma estratégia eficaz para empreender práticas de governo da conduta dos sujeitos.

Há que se considerar também que a prática de disseminar a desconfiança em relação ao fazer e ao ser docente dificulta, em larga medida, a conquista de um estatuto profissional. Diferente de outros segmentos profissionais, os professores estão extremamente vinculados ao Estado, sendo este que regula todas as suas funções, fixa conteúdos curriculares, período letivo, jornada de trabalho, regras para ingresso na carreira, legislando inclusive sobre os termos de sua própria formação. É o Estado, em seus diferentes processos de governo que determina os referenciais a partir dos quais a escola e os professores podem e devem funcionar (NOVAES, 1984).

No íterim desses entrecruzamentos discursivos há, ainda, o enunciado que afirma que as próprias professoras se desvalorizam e que podem, a partir de investimentos na sua formação, reverter esse cenário de desqualificação. Para Novaes (1984), tal tipo de argumento reforça o preconceito em relação ao desempenho dessa atividade profissional, aproximando-a da discriminação em relação à prática da prostituição, na qual o prostituir-se é julgado apenas como ausência de moral da prostituta. De igual maneira, preconceituosamente, o desempenho de uma professora estaria muito mais vinculado a um padrão moral do que à sua formação, às condições de trabalho ou à conjuntura social estabelecida.

Problematizando ainda mais os dados evidenciados pelas narrativas dos professores, buscam-se, agora, as contribuições teóricas em relação às reformas educativas trabalhadas por Stephen Ball (2005; 2010), que investiga as mudanças ocorridas no contexto do Reino Unido. Para o autor a reforma educacional só pode ser compreendida dentro dos pressupostos de mudanças econômicas de orientação neoliberal que atingem o mundo de maneira gradativa. O teórico nos inspira a pensar a reforma do Estado desde a máxima de que este precisa se tornar mínimo, cada vez mais, em termos de responsabilidades sociais e cada vez mais forte no que tange às práticas de governo. Nessa direção, as políticas públicas buscam nas lógicas empresariais o referencial de sucesso para otimizar os resultados dos investimentos estatais. A gestão pública passa a ter como modelo de funcionamento as administrações de grupos privados que dão o tom acerca de como lidar com recurso, com capital e com custo-benefício reinscrevendo, inclusive, as relações de trabalho na contemporaneidade, é o denominado novo gerencialismo.

Na perspectiva gerencialista, o Estado precisa dispor de um amplo conjunto de conhecimentos, de estratégias e tecnologias de poder para intervir de modo produtivo sobre as populações, administrando-as em direção à normalidade. Faz-se necessário implementar práticas de governo que organizem e estimulem o desenvolvimento de habilidades e competências individuais, de modo que cada um e cada uma possam contribuir, da melhor maneira, para o desenvolvimento e o progresso da nação. Em termos de políticas educacionais, o novo gerencialismo, aponta para as práticas de gestão empresarial como modelo para a reestruturação dos sistemas educacionais, implementando mudanças marcadas pela ênfase no governo desde processos de avaliação centralizada e de formação em serviço, passando ainda, por indicações acerca da aplicação de recursos e pela regulação de currículos (PETERS; MARSHALL; FITZZIMONS, 2004; HYPÓLITO, 2008).

Nesse sentido é que Ball (2005; 2010) nos faz atentar para a estratégia central de governo do novo gerencialismo, qual seja, a performatividade aplicada ao setor dos serviços públicos, especialmente, nos estudos desenvolvidos pelo autor, na esfera da educação junto aos profissionais do ensino. Para o autor referenciado, performatividade se configura como uma tecnologia, a instauração de uma perspectiva cultural cujo mote se localiza em práticas de avaliação, juízos de valor e comparações, estabelecendo permanentemente padrões de comportamento desejados para que os professores possam alcançar maior produtividade.

Ao instituir dinâmicas permanentes de coleta de dados, de avaliação sobre quem são e como agem, que desempenho apresentam os profissionais da educação, construindo classificações e rankings, o estado sob o signo gerencialista, estabelece performances desejadas e dissemina padrões esperados de competência profissional. Nesse processo de visibilidade sobre o desempenho das escolas e dos profissionais da educação, instauram-se novas maneiras de entendimento acerca do ser e do fazer docente que disputam as subjetividades dos professores, e, segundo Ball (2010), contém a “capacidade de remodelar” (p.549). A publicização dos melhores desempenhos, a veiculação das escolas e profissionais de sucesso nos rankings, balizam a avaliação da atuação profissional individual empreendendo uma prática que violenta as especificidades e peculiaridades de nossa humanidade (BALL, 2010).

A performatividade provoca juízos de valor individuais ou relativos à organização, no caso a escola, estimulando a comparação e a competição entre os

professores e as instituições de ensino. É uma estratégia eficiente que, diferentemente de outras práticas que priorizavam o controle externo na figura de supervisores, condiciona a conduta do indivíduo a uma combinação de instrumentos externos que funcionam à distância com mecanismos de auto-monitoramento. A prática performativa incide sobre o valor de um indivíduo ou de uma organização, a partir de um padrão de desempenho estabelecido e, ao fazê-lo, altera significativamente a forma como cada qual se percebe. O que está posto é um forte apelo aos aspectos emocionais que nos vinculam ao fazer laboral, produzindo, como consequência, sentimentos diversos em relação a nós mesmos e ao nosso ofício; sentimentos que passam pelo “orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2010, p.550). As narrativas das professoras entrevistadas apontam justamente para estes sentimentos: a desconfiança em relação ao seu ser e ao seu fazer. Nesse sentido, é uma condição para a efetivação da performatividade.

A situação vivida no dia da aplicação da prova coloca as professoras da escola investigada em uma posição de extrema vigilância reiterando a desconfiança em relação à conduta de tais profissionais. Nesse sentido, nos relatos das docentes repetem-se vocábulos como “tortura e massacre” ao se referirem à realização da Prova Brasil. As professoras entendem que o processo avaliativo empreendido pelo governo federal as fragiliza, as coloca em posição vulnerável ao julgamento do seu ser e do seu fazer. Para as docentes entrevistadas, os professores são os verdadeiros avaliados no processo, conforme narram:

Eu acho que é um teste, testando a capacidade dos professores, subestimando a capacidade dos professores, sinceramente! Subestima a capacidade dos professores... (professora de Língua Portuguesa)

Porque parece assim que eles avaliam mais assim como os professores desenvolvem as aulas, o próprio conteúdo das aulas, do que o próprio aluno, do que o próprio conhecimento que o aluno adquire. (professora de Matemática)

Nessas falas é perceptível a ênfase no ressentimento em relação à maneira como são encarados os profissionais da educação na dinâmica com a Prova Brasil e com a questão da qualidade do ensino público no país. Associado ao sentimento de estar sob julgamento, emerge a frustração em relação ao seu fazer e a culpa pelos resultados dos estudantes na avaliação, reafirmando os efeitos da performatividade em curso. Diz uma das professoras entrevistadas:

Eu já me frustrei, (risos) ... [...]É tu estar em um tribunal... [...]É o que eu fiz não valeu de nada? Não fiz nada! Tu fica preocupada! É muito preocupante!

E com o que aconteceu foi uma frustração... É difícil pra gente, pra gente é muito difícil! (professora de Língua Portuguesa)

Eu não sei! Eu sou marinheira de primeira viagem! Mas como a colega colocou agora, é uma coisa apreensiva, pra saber as respostas, afinal de contas, tu vê o teu aluno, ele vai lá não faz nada direito e tu? [...] É! Tu fica pensando assim, poxa então eu não dei nada?! [...] Claro guria, com certeza, porque eu penso, chega lá os alunos de vocês não fazem nada? Parece que o professor está lá, mas não deu nada do conteúdo na sala de aula. Não ensinou nada, nada ficou, nada marcou, nada foi aproveitável! [...] Eu mesmo que entrei agora, que comecei, eu já pensei, começaram a aplicar e eu já fiquei pensando e eu soube pela, pela televisão mesmo não é?! Aí eu voltava pra sala de aula e ficava pensando... Pelos índices deles em geral assim... Porque a gente sabe... (professora de Matemática)

Nos depoimentos das entrevistadas começa a construir-se, a partir da culpa pelo mau desempenho da instituição escolar, o sentimento exacerbado de responsabilização. Ao encontro do discurso oficial e midiático analisado nesta Tese, as próprias professoras pesquisadas passam a acreditar e a professar o argumento da responsabilidade dos docentes sobre a qualidade do ensino aferida pelos testes nacionais. Mesmo que afirmem a fragilidade dos dados arrolados, em função da forma como os testes são concebidos e aplicados, ou mesmo a pouca possibilidade de intervenção no íterim da realização das provas, as professoras acabam cooperando com o acirramento da crença de que se o ensino público está desqualificado, sua melhoria passa, obrigatoriamente, pela postura do profissional docente. As depoentes expressam um sentimento de que a prática avaliativa instaurada é uma realidade que não pode ser revertida; que há necessidade de se obter dados sobre a qualidade do ensino; e que daqui em diante elas devem incorporar ao seu fazer a preocupação com o preparo para a Prova Brasil. A experiência vivenciada nesses primeiros anos dá a tônica de como a atuação docente poderá estar condicionada à aplicação da prova nacional. Nas palavras das professoras as mudanças já são visíveis:

Eu acho que todos os anos vai se alterar agora! Porque agora tu tens que ir mais ou menos pelos requisitos deles, porque senão que jeito? É aquilo ali e se tu não trabalhar eles não vão conseguir! Se eles vão medir por uma prova, não tem o que a gente... não tem o que fazer não é! Tem que seguir mais ou menos a linha, tanto é que eles mandaram agora um papel, uns requisitos, mais ou menos do que vai cair! O que é que tu tem que trabalhar! Mas é só o Português e a Matemática! Porque outras disciplinas não são trabalhadas! Parece que nem, nem faz parte do currículo! (professora de 5º ano)

Nesse sentido de atividades que mandavam (da Sme), que vinham de sugestões em revistas, tudo eu apliquei, tudo nós fizemos. Eles até acharam estranho: Ah mas que diferente os exercícios! Ah mas já vou prepará-los!

Eu dava o texto e a interpretação eu fazia escrita, até pro aluno poder se expressar e trabalhar a ortografia e de um tempo pra cá eu comecei, já que tem que preparar (risos) vamos preparar então! De marcar! Nesse sentido! (professora 5º ano)

Interfere nesse sentido, no caso, na minha maneira de trabalhar, principalmente o Português e a Matemática que o aluno tem que calcular, o aluno tem que mostrar. E ali na Prova Brasil ele só marca. Tu não sabe se o aluno sabe, se ele escreve, como é que está a ortografia do aluno, interfere nesse ponto! Eu acho que, eu tive que mudar a minha maneira de trabalhar pra treiná-los para essa prova. [...]Eu senti! Nesse ano eu tive que mudar o meu jeito de trabalhar! Pela Prova, pra eles saberem como fazer! (professora 5º ano)

Os depoimentos denotam que há uma mudança significativa no que diz respeito à forma de trabalho das professoras impulsionada pela realização de uma avaliação nacional. Na década de 1990, tivemos a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que definiam os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental. O documento, apesar de apontar os conhecimentos válidos apostava na liberdade pedagógica e metodológica para que cada instituição escolar definisse a abordagem, a sequência, e, além disso, disseminava a perspectiva de ampliação daqueles conteúdos. A partir desse discurso e da própria legislação garantia-se o dever de cumprir os conteúdos mínimos e o direito de escolher as metodologias de abordagem e os referenciais teóricos que balizariam o trabalho docente. Contraditoriamente, a instituição das avaliações nacionais parece negligenciar tais premissas. Como narrado nos depoimentos dos professores, a Prova Brasil prioriza duas áreas de conhecimento, estabelece o privilégio de determinados conteúdos e, ainda, aponta uma perspectiva pedagógico-avaliativa, constituindo-se como um referencial para as intervenções didáticas cotidianas. Paulatinamente, a referida avaliação nacional vem configurando-se como um instrumento de governo das condutas. Dessa forma, como afirmam Gandin e Hypólito (2000), “a aparente ausência de regulação é de fato uma regulação consistente” (p.74).

Ainda em relação às mudanças trazidas pela Prova Brasil, a fala das professoras entrevistadas apresenta um dado significativo sobre a forma como essa avaliação vem modificando a relação entre as docentes e os discentes. As professoras contam que, dias antes da realização da prova, as crianças, principalmente os alunos dos 9º anos, passam a proferir chantagens sobre como vão atuar na realização da referida avaliação. Os alunos debocham da situação, afirmam que não vão ler os exercícios e sim marcar qualquer resposta, adiantam que não

virão à aula no dia da avaliação ou, ainda, ameaçam que se negarão a fazer os testes. Segundo os relatos esta situação é nova e faz com que elas se sintam de certa forma reféns dos desejos dos alunos. Relatam as professoras que precisam contra-argumentar afirmando o potencial dos alunos e apelando para a perspectiva de elevar o nome da instituição em que eles estudam com a esperança de que se dediquem à realização da avaliação. As depoentes verificam que esta nova conjuntura reforça a desqualificação do papel docente já disseminada pelas mídias e pelo próprio discurso oficial reformista impetrado nas duas últimas décadas.

No esforço de justificar as principais medidas reformistas, o discurso oficial, e em larga medida a mídia, procuraram através de números, índices e gráficos demonstrar o déficit da educação brasileira e a responsabilidade dos docentes sobre este cenário desolador. A utilização destes dados problematizando e colocando em suspeita a atuação dos professores configurou o cenário necessário para as principais mudanças empreendidas. Na direção de implantar e consolidar as múltiplas políticas, governo e mídia disseminaram discursos que afirmavam a ineficiência, a ineficácia, a pouca formação, a falta de atualização e o descomprometimento dos professores com a educação pública. Igualmente, preconizaram, contraditoriamente, que a reversão de tal problemática pressupunha dar visibilidade a bons exemplos de profissionais da educação, que, com empenho individual, supriam as necessidades dos alunos, desafiavam-se a superar dificuldades e apresentavam práticas pedagógicas de sucesso. De um lado o reforço da desqualificação, de outro lado, uma supervalorização dos docentes como agentes de transformação do caos educacional da Educação Básica no país. Dentro dessa lógica, os professores viram construir-se um consenso social de que eles não vinham se destacando por um desempenho profissional razoável, mas que, após as investidas reformistas e o empenho da sociedade em fiscalizar o trabalho destes sujeitos, cogitava-se a possibilidade de reverter a situação. Para tanto, todos precisávamos tanto estar cientes das necessidades de transformação, quanto, empenhados no compromisso de reconfigurar o cenário educacional como pressuposto de construirmos um “Brasil para todos”. O argumento de colocar o país em desenvolvimento, em igualdade com as demais nações do mundo em tempos de globalização, parece surtir efeitos e, ao que tudo indica, dá aos alunos e pais de alunos, e à sociedade em geral, a legitimidade necessária para atuarem como “cobradores” de melhorias no ensino. Essa cobrança acaba recaindo sobre o

professor, pois que, é este, segundo os discursos reformistas, o ator principal no que tange à ação pela qualidade do que é ensinado.

A partir dessas considerações, o fato dos alunos chantagearem os professores é compreensível, uma vez que os educandos entenderam a fragilidade dos mestres frente à Prova Brasil e aos encaminhamentos que se seguem quando da disseminação dos resultados. Os alunos após estes primeiros anos de avaliação nacional padronizada já conseguiram construir a concepção, que foi amplamente divulgada, de que em última instância os únicos a serem responsabilizados pelo desempenho nos testes serão os professores. A pergunta recorrente entre o alunado nas vésperas do exame é sobre a validade de tal prova no aspecto individual, conforme relata a entrevistada:

Vale nota professora? Então por que eu devo fazer? (frase de um aluno, narrada pela diretora da escola).

As professoras seguem relatando o desinteresse dos alunos em realizar a prova e denotando a necessidade de convencê-los da importância de realizá-la. Para tanto, vale o expediente de não alertá-los sobre a proximidade do período avaliativo, como podemos verificar na fala das professoras de Matemática e de Língua Portuguesa:

É porque as direções proíbem a gente de comentar, de citar, de falar na prova porque se não eles não vêm, eles não vêm fazer a prova! Lá mesmo eram 33, foram só 11! (professora de Matemática)

Acharam assim, que os professores poderiam valorizar aquela prova, porque aí talvez os alunos, eles se interessassem mais, mas é inviável! Não tem, tu não tem acesso a nada! Eles ignoram sobre o assunto. Só se fizer como a diretora fez em 2007, vai de casa em casa... É obriga... (professora de Língua Portuguesa)

Coloca-se aos docentes a disposição de motivar os alunos para a realização da Prova Brasil entendendo-se que a avaliação nacional pode conferir credibilidade tanto ao trabalho realizado pelos professores, quanto ao trabalho da escola de maneira geral. Essa estratégia de mobilização dos professores para que cooperem com a realização do processo avaliativo acaba configurando-se como mais uma competência profissional exigida aos mestres. Cabe aos professores, para além das atividades cotidianas, estabelecer a responsabilização pela qualidade de ensino a partir do êxito nas avaliações externas e, para tanto, é necessário motivar e preparar os alunos para a realização das provas.

Essa competência desencadeada, muito especialmente no contexto da reforma educacional vivenciada nas duas últimas décadas, converge para os pressupostos neoliberais no que diz respeito à construção do indivíduo-empresa, o empresário de si mesmo. Aos professores compete gerenciar a própria carreira, investindo em formação contínua, atendendo as suas tarefas cotidianas na relação com os alunos, comprometendo-se com a aprendizagem de todos e de cada um e, em âmbito mais amplo, responsabilizando-se pelo sucesso da escola e da educação nacional. Espera-se que os docentes possam ressignificar seu ser e seu fazer desde o argumento de que o mundo vem se modificando, e que é necessário acompanhar tais transformações, isso inclui a postura do indivíduo autorresponsável, que cuida de si, que se autogerencia de modo a obter sucesso em seus empreendimentos, ao mesmo tempo em que contribui para o bom andamento de toda a sociedade.

O discurso capitalista neoliberal apela tanto para o argumento do interesse individual, desafiando os professores a se constituírem como bons trabalhadores, como profissionais de sucesso, quanto para um outro argumento, de interesse geral, que deseja que os diversos interesses, dos docentes e da sociedade possam convergir para os mesmos propósitos, quais sejam, o de uma educação eficiente, de qualidade, que contemple as exigências do mercado de trabalho. Esse novo regime de verdade, balizará o discurso dos docentes na relação com os discentes, conforme se indicou em parágrafos anteriores sobre a questão do preparo para a avaliação como uma nova competência a ser desenvolvida no espaço escolar. É perceptível a máxima neoliberal do sujeito empreendedor e concorrencial instituindo-se, cada qual fazendo a sua parte, responsabilizando-se por si, preparando-se para as novas demandas, como pressuposto para a melhoria da qualidade na educação e, em espectro mais amplo, para o desenvolvimento do país.

Vale também questionar a forma como este discurso, que impõe aos sujeitos tamanha responsabilidade, pode ser significado por uma categoria como a do magistério. Ressalto que a constituição histórica da profissão, já referida anteriormente, é pautada pela máxima da vocação, da perspectiva missionária do ser professor, logo, este discurso de responsabilização parece harmonizar-se sobremaneira com o perfil preconizado por este segmento profissional. Não é uma argumentação desconhecida das professoras e acaba ganhando nova dimensão quando aliada à ideia de habilidade e competência que podem qualificar o fazer docente e valorizar socialmente esta profissão.

Ainda sobre esta condição de impotência frente à vontade do aluno em fazer a prova, podemos perceber que entre o professorado emerge a cada dia um sentimento de menos valia em termos profissionais. Há, no caso específico aqui em estudo, a avaliação no município de Arroio Grande, a realidade de contratempos que comprometem ainda mais o processo. Na disseminação dos resultados de 2005, as professoras narram que foram submetidas a juízos de valor sobre a eficácia do seu fazer a partir dos resultados obtidos e que, ao investigarem mais além, verificaram que os alunos, da então 8ª série, não haviam realizado a Prova Brasil:

Eu no começo eu tinha curiosidade! Mas depois daquela decepção nem sei! (risos). A decepção que eu senti! Vou te contar! Eu fiquei com restrições assim, mil, a essa prova! [...]a nota foi baixíssima! Tu não sabes a história, tu não estavas aqui! No final a minha oitava não fez! Só que eu e a outra professora de Matemática ouvimos assim... horrores! Como se os nossos alunos tivessem se saído muito mal! Mas muito mal mesmo! Ouvimos barbaridades! E os alunos não tinham feito a prova! Só a 4ª série fez em 2005! [...] Em 2007 eles levantaram a nota já! Já levantaram os índices! E levantaram porque a diretora foi de casa em casa para recrutá-los e todos disseram que não vinham! Ficaram sabendo do dia antes e todos disseram que não vinham! Aí a diretora teve que ir de casa em casa pra convocá-los! E eles vieram! (professora de Língua Portuguesa)

Uma segunda situação vivenciada no dia da aplicação da Prova Brasil, aconteceu na outra escola investigada no processo avaliativo de 2009, conforme narra a professora de Matemática:

Foi bem atrapalhada! Eu fiquei até chateada assim, porque eu estava na hora e eu vi quando a professora se atrapalhou, mas ela disse assim que a gente não poderia ter contato com a prova. [...] Fiquei na sala e vi: ela se atrapalhou toda! Mas faltou preparo, ela disse que também não teve acesso à prova, que vem lacrado e que ela não sabia. Mas elas têm um treinamento pra fazer, o que é que aconteceu? Assim, os cadernos eles vêm numerados, isso eu tomei conhecimento porque aí ela se atrapalhou e eu disse: Não! Eu lhe ajudo! Porque eu não vou dizer as repostas pros alunos! A ideia é que o professor não desse respostas, mas não tem como o professor dar, porque eu vou te dizer assim o que é que eu vi, cada caderno tem um número e esse número corresponde ao número do cartão de respostas. O cartão de respostas vem com o nome do aluno, ela teria que dar para o aluno um, o cartão de respostas um, tinha que ganhar o caderno um. E ela abriu os cadernos e distribuiu aleatoriamente assim! Só que daí na hora de dar o cartão o aluno que era o cartão um tava com o caderno vinte! O caderno só tem um número! [...]Os alunos! Foi pior ainda, porque foram os alunos que se deram conta! E aí ela ainda disse assim, dá pra gente trocar, e eles disseram: mas não pode, isso não pode ter rasura! Porque eles participam das Olimpíadas de Matemática e aquilo tem que ser sem rasura, eles conhecem. Então ela trocou ali no bloco, Matemática – ela riscou Língua Portuguesa em cima sabe? E aí mandou o aluno completar Matemática no primeiro bloco, Português no segundo, aí foi uma confusão! E aí eu vi, eu vi que tava errado, mas eu também não podia, falar, olha está tudo errado! Foi aí que eu cheguei à conclusão de que não mede nada, porque um erro desse faz uma escola toda ou se sair muito bem, porque pode dar sorte, porque daqui a pouco na sorte o aluno acertar e ele vai gabaritar, gabaritar não, mas vai se sair muito bem. Eu tive um caso nas

Olimpíadas Matemáticas... [...] E pode acontecer nessa prova! Meu filho da quarta ele disse: Mãe eu me cansei de ler era muito extensa! Eu peguei e marquei, uni, duni, tê! Então imagina o que é que mede? Aí vai sair lá, tal escola tem um IDEB altíssimo! E não é... (professora de Matemática)

As duas situações vivenciadas em cada uma das escolas em momentos distintos da avaliação nacional comprometem, em muito, os dados gerados pelo processo. Se se pensar no tamanho territorial do Brasil e nestes exemplos de despreparo da aplicadora, ou de falhas na condução da divulgação e interpretação dos dados, é possível problematizar as possíveis consequências de aligeiradas conclusões sobre os índices divulgados. Questiona-se, aqui, portanto, em que medida é possível confiar nos números produzidos por esta avaliação, em particular, e pelas avaliações nacionais, de maneira geral.

A análise desenvolvida nesta seção da Tese demonstra a forma como os docentes percebem-se diante da Prova Brasil, denotando sentimentos de menos valia em relação à própria profissão e um crescente ressentimento em relação ao que os discursos governistas e midiáticos vêm disseminando sobre o ser e o fazer docente. No entanto, diferente do que se poderia pensar, as professoras não são desfavoráveis à realização de uma avaliação, apenas questionam a forma como isso vem ocorrendo.

Eu penso assim, eu vejo os dois lados, tanto o positivo quanto o negativo. O positivo é até pro governo ter uma noção de como é que está a qualidade do ensino, é... no país. (professora 5º ano)

As vantagens é que se tem uma visão geral. Eu acho que aí tem uma visão geral da situação do ensino no Brasil. Tá! (professora de Língua Portuguesa)

Eu penso que teria que ser uma coisa mais regional! E vamos ver se eles vão colocar ao que se propõem depois da avaliação... (professora 5º ano)

Segundo as professoras, em nenhum momento a proposta desta avaliação nacional considera as diferenças regionais, as peculiaridades de cada localidade em que a prova será aplicada. Não há, segundo o sentimento das professoras, qualquer demonstração de preocupação com a realidade vivenciada nas mais diversas instituições de ensino. Para as docentes, isso contraria o pressuposto da legislação nacional que preconiza o direito à gestão democrática considerando cada instituição em sua história, em seus desejos, em seus anseios, em suas peculiaridades e em suas características. Um exemplo da contradição presente no discurso governista e identificada pela entrevistada refere-se ao estranhamento em relação ao dia de

aplicação da prova e a desconsideração da existência de alunos com necessidades educativas especiais:

Ah! O dia! No dia eu cheguei na escola, a coordenadora me chamou e disse: olha, às oito e meia vai vir a professora aplicar a prova. Prepara eles, assim, vai avisá-los. Então nesse dia eles já ficaram em polvorosa: Não! Mas, como é que eu vou saber? Eles diziam, e aquela coisa, aquele desatino na sala de aula toda. Até porque eu tenho dois alunos na sala de aula, dois deficientes, um visual e o outro mental, então eu achei assim complicado... Pra questão da menina eu tive que ir para uma sala separada com ela. A prova, nada, nada adaptável pra ela, ela não enxerga assim, praticamente quase nada. Então eu tive que, numa sala com ela, nas figuras geométricas eu tive que fazer e botar a mão dela na classe, pra ela sentir, pra ela ver, eu achei assim... ela achou cansativo, só no ouvido, só no ouvido e raciocinar e pensar uma prova gigante... Todinha pra ela. Vários textos, são várias interpretações, chegava um ponto que ela dizia assim: Ah! Professora não fala mais, eu não quero fazer mais! Estou muito cansada! Sabe, então assim, massacrante pra ela assim! Pra eles! Mas pra ela mais, por causa disso! Por causa desse problema que ela tem. Porque eu achava assim, até eu acho estranho, falam tanto na inclusão, mas e cadê a prova adaptada pra ela. Eu achei assim um terror, e ela pobrezinha mais ainda! Mas é isso... Nesse dia eles ficaram desatinados! (professora do 5º ano).

O argumento de que a prova é padronizada e que isso impede uma avaliação que considere a realidade dos contextos diversos de um país como o Brasil é recorrente, assim como a perspectiva de que há uma priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas de conhecimento e, principalmente, focando em apenas alguns professores. Para os docentes estes seriam os principais pontos a serem corrigidos por uma avaliação do ensino. Mesmo sem apontar direções sobre como deveria ser uma avaliação da qualidade da educação nacional, as entrevistadas afirmam que seria justo e necessário que todas as áreas de conhecimento, e que todos os professores, pudessem participar do processo.

O fato da avaliação ocorrer apenas no campo disciplinar referente à Língua Portuguesa e à Matemática reafirma a perspectiva já consolidada de maior importância destas áreas de conhecimento na formação dos alunos. As professoras apontam que na avaliação dos 9º anos, as docentes que ministram aulas de Língua Portuguesa e Matemática ficam expostas ao juízo dos demais colegas que esperam pelos resultados dos alunos nas provas para empreender comentários sobre a competência de tais profissionais. Narram, as professoras das referidas disciplinas, que sentem toda uma pressão maior acerca do sucesso do seu trabalho por parte de colegas, da direção, da secretaria de educação e mesmo de alunos e pais. O resultado é esperado ansiosamente e os olhares que se seguem são dirigidos

especialmente a estes sujeitos. No entanto, ao se defenderem das investidas sobre a ineficiência de seu fazer, as docentes acabam por responsabilizar as colegas dos anos iniciais pelas deficiências apresentadas pelos alunos, argumentando que lhes faltam concepções e conceitos essenciais dentro das áreas avaliadas, conhecimentos que precisavam ter sido construídos na base de sua formação.

Essa última argumentação coloca os colegas em oposição instaurando uma série de divergências e mútuas acusações. De um lado, as docentes dos 9º anos demonstrando falhas no ensino dos anos iniciais; de outro lado, as docentes dos 5º anos defendendo que não há consonância entre o trabalho desenvolvido nos primeiros anos e o que se segue nos anos finais do Ensino Fundamental em termos de metodologia de trabalho e de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, o que segundo elas resultaria nas dificuldades de aprender dos alunos e no fracasso na Prova Brasil. Essas acusações não são novidade na relação estabelecida entre os docentes do Ensino Fundamental. Elas reafirmam uma distinção que acompanha a composição do magistério em termos de formação e atuação.

As antigas professoras primárias, hoje professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa que compreende os cinco primeiros anos e especialmente o processo de alfabetização, sempre foram consideradas importantes figuras na formação dos estudantes. Têm, as docentes desta etapa de ensino, a responsabilidade de inserir o aluno no processo de escolarização e na construção dos primeiros conceitos. Mesmo que hoje esse trabalho seja dividido com as professoras da Educação Infantil, ainda há uma grande expectativa em relação às práticas de ensino de tais professoras. Ocorre que no processo de constituição histórica do magistério, as professoras primárias, contraditoriamente, sempre foram as profissionais da educação com menor nível de formação. Admitia-se para a atuação profissional nos primeiros anos apenas a formação no Curso Normal no nível de Ensino Médio; já para lecionar nos anos finais exigia-se formação em curso superior de Licenciatura Plena ou Curta. Essa realidade alterou-se apenas após a LDBEN – Lei 9394/96, que aponta a necessidade de nível superior como exigência para o desempenho do magistério desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, passados 16 anos, ainda não foi possível garantir que todos os profissionais em atuação nesse nível possuam a formação exigida. Dada as proporções territoriais do Brasil e a escassa oferta de espaços para o Ensino Superior, os concursos públicos, na grande maioria dos municípios brasileiros, ainda admitem a

formação mínima no Curso Normal como requisito para o ingresso na carreira do magistério.

Convivem assim os docentes com formação diversa no espaço escolar, o que os colocou, e ainda coloca, em posição política também diversa. Os professores que possuem curso de graduação sentem-se e são considerados melhores, mais aptos, mais preparados e consequentemente mais eficientes do que os que apresentam apenas a habilitação do Ensino Médio para atuar. Os professores dos anos iniciais são assim construídos como aqueles menos especializados em termos de atuação profissional. Afora essa questão, considerando o caso em estudo em que todos os docentes entrevistados possuem Licenciatura Plena para lecionar, pesa ainda, o fato também vinculado à constituição histórica do magistério, de que lecionar para crianças é considerada uma tarefa que demanda menos conhecimentos e mais paciência, compreensão e dedicação aos alunos. As professoras dos anos iniciais não conseguem ultrapassar o preconceito em relação ao trabalho com as crianças pequenas. Também não logram vencer a máxima de que o exercício docente com crianças se configura como uma atividade antes maternal, própria de mulheres e que não demanda maiores saberes. Mesmo que na atual conjuntura existam relativas conquistas no campo dos direitos da infância, no campo da valorização desta etapa de desenvolvimento dos indivíduos, ainda assim, a força da cultura do magistério primário se faz presente.

Considerando então essas argumentações acerca da conjuntura histórica em que se inscreve a profissão docente, percebe-se que no interior da escola os discursos advindos da disseminação dos resultados da Prova Brasil fazem irromper entre o professorado, o reforço de uma suposta hierarquia entre as atuações dos professores em diferentes etapas do Ensino Fundamental.

Até esta etapa da análise percebe-se que entre os efeitos da Prova Brasil está a procura de justificativas para os resultados do fracasso na avaliação, relacionando-os especificamente ao ser e ao fazer dos professores. A responsabilização dos docentes sobre o desempenho da escola nesta avaliação nacional é disseminada pelos discursos governistas, midiáticos e pelos mais diversos segmentos sociais, e reiterado pelos próprios docentes que, no afã de defesa, acabam por culpabilizarem-se uns aos outros.

Vale ressaltar que mesmo que as professoras de alguma forma afirmem certa tranquilidade na melhoria de índices alcançada pelos estudantes nas últimas

avaliações, em nenhum momento foi mencionado que a Prova Brasil poderia ser um elemento de valorização do trabalho do professor ou da escola.

5.2 - O coletivo docente e sua relação com a Prova Brasil

Nesta seção, problematiza-se as narrativas dos professores nas reuniões das quais participei. Ao relatarem e discutirem sobre os questionamentos levantados por esta pesquisa acerca das mudanças trazidas pela Prova Brasil, os docentes apresentaram os mesmos sentimentos das professoras entrevistadas sujeitos da pesquisa. Foi recorrente o desconhecimento, a frustração, o sentimento de desvalorização e de menos valia em relação ao fazer e ao ser docente. Tanto os professores e professoras dos anos iniciais quando os dos anos finais do Ensino Fundamental reafirmam a condição de exterioridade ao processo avaliativo e a crescente responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola nas práticas avaliativas nacionais.

Conforme discutido anteriormente, as duas etapas do Ensino Fundamental compreendem realidades distintas. Assim, as duas reuniões pedagógicas das quais participei dividiam os professoras conforme a etapa de ensino em que atuavam. Respectivamente, no turno da manhã, atividades com os docentes dos anos finais, e no turno da tarde, atividades com os docentes dos anos iniciais. Acompanhar essas duas situações possibilitou verificar, na prática as diferenças que acompanham, de maneira significativa, as práticas profissionais nessas duas etapas, bem como a forma como os docentes se percebem no contexto da escola como um todo. É a partir dessas diferenças também, que os efeitos da Prova Brasil parecem se estabelecer, conforme procura-se problematizar a seguir.

A primeira reunião foi o encontro realizado com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, no turno da manhã. Manhã gelada na qual se encolhiam os docentes em um conselho de classe que discutia o rendimento dos alunos. Nesse contexto, fui apresentada e trouxe para a discussão a temática da Prova Brasil. Havia apenas dois professores homens do campo da Educação Física, os demais docentes eram mulheres. Os professores preferiram que a reunião não fosse gravada e os consultei sobre minhas anotações, às quais foram consideradas pertinentes desde que não os identificasse. Assim expus minha intenção de pesquisa e os liberei para que debatessem entre si, fiquei de certo modo como espectadora da reunião, só intervindo quando não entendia certo posicionamento,

ou para problematizar alguma questão. O que se seguiu ao debate foi uma discussão inicial sobre o crescente desinteresse do alunado em relação à escola e aos estudos. Para os professores, há um aumento significativo de alunos que não estão dispostos a se comprometer com o aprender na forma como a escola propõe. Afirmam que o mundo mudou, as relações se alteraram, reconhecem que a instituição escolar não tem acompanhado essas transformações, mas entendem também, que o fato de a escola não alterar algumas práticas não justifica a falta de respeito e de responsabilidade por parte dos estudantes. Avaliam que diante desse comportamento não há qualquer razão para que o alunado valorize a Prova Brasil.

Os professores contam que os alunos, como as professoras entrevistadas já haviam afirmado, não veem vantagens na realização da prova. Para os alunos se o teste nacional não altera suas notas bimestrais, então não há argumento razoável que os convença da importância do mesmo. Não havendo benefício próprio não há interesse que se mantenha. É a cultura do utilitarismo em relação aos conhecimentos, saber para passar, saber apenas o que é exigido em uma avaliação; parecem ser estes os princípios que balizam a ação dos estudantes na atual conjuntura.

Na sequência das discussões os docentes passaram a desqualificar a avaliação nacional. A argumentação inicial buscou nas discussões sobre avaliação a principal crítica, afirmando as/os professores que, nos últimos tempos, foram cobrados pelos discursos pedagógicos de especialistas e pelas autoridades no campo educacional para que empreendessem práticas avaliativas diferenciadas. Relatam que lhes fora demandado pensar a avaliação da aprendizagem de maneira processual, considerando as características do alunado, a trajetória de cada estudante, as formas como os educandos aprendem, constroem o conhecimento, desde suas capacidades. As formas avaliativas, segundo as falas dos professores, deveriam primar por mais de um instrumento de avaliação, considerar o que o aluno já havia construído e se pautar pelos mesmos tipos de atividades e exercícios desenvolvidos em sala de aula, para, dessa forma, proporcionar diferentes oportunidades para que o aluno demonstrasse o seu nível de aprendizagem. Contraditoriamente, na perspectiva dos docentes, a Prova Brasil realiza a avaliação do desempenho de toda uma instituição com apenas um instrumento de múltipla escolha, com testes padronizados para todo o território brasileiro e considerando apenas duas áreas de conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática). Para os

professores, isso se coloca em oposição a toda uma prática pedagógica que eles têm procurado instaurar no cotidiano do trabalho junto aos alunos. Entendem que os pressupostos progressistas no campo pedagógico os têm feito pensar justamente de maneira oposta, considerando que o conhecimento deve ser construído pelo estudante e que, para tanto, as fronteiras entre as disciplinas, por exemplo, precisam desaparecer, implementando-se uma prática que possibilite a interdisciplinaridade e que considerando a importância de todos os campos disciplinares na compreensão do mundo. Nessa direção, segundo os docentes, portanto, a Prova Brasil deixa a desejar no que se refere às configurações pedagógicas em curso. Essas considerações repetiram-se na reunião do grupo de professores dos anos iniciais no turno da tarde.

A discussão prossegue e surge o argumento sobre a maneira superficial por meio da qual a instituição escolar e o trabalho educacional são avaliados pela Prova Brasil. Os docentes afirmam que, na atual conjuntura, o trabalho de um professor não tem se resumido a fomentar a aprendizagem, a promover o acesso aos conhecimentos, a potencializar o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para os professores, o processo se complexificou nas últimas décadas. Os docentes envolvem-se em práticas e relações que ultrapassam inclusive o espaço escolar, conforme a fala de uma professora:

A escola, os professores se envolvem! A gente providencia alimento, vestuário, encaminhamento médico e psicológico, resolvemos questões que seriam de responsabilidade das famílias que atualmente não estão assumindo o seu papel. Tudo tem ficado a cargo das professoras! (professora da escola JG).

O sentimento dos docentes é de que os índices não revelam tudo que ocorre no interior de uma escola:

Ninguém sabe o que acontece com os professores na sala de aula. (professora da escola JG).

Percebe-se que os professores sentem que os esforços empreendidos diariamente para que o aluno permaneça em sala de aula, para que obtenha sucesso no processo de aprender, para que se desenvolva não são reconhecidos pela sociedade de maneira geral. A Prova Brasil, nesse sentido, estaria contribuindo para manter ocultas todas estas relações envolvidas no processo de ensinar e de aprender. Uma avaliação nacional realizada desta forma apresenta índices que acabam por resumir o trabalho escolar a um mero repasse de conteúdos, o que

historicamente vem sendo combatido pelos discursos pedagógicos. Ao divulgar índices que dizem de uma suposta qualidade no ensino, a avaliação, produz um discurso sobre o ensinar e o aprender que restringe a atividade docente a um papel de técnico de um grupo, que o prepara para o jogo – para a aprovação nos testes. Todos os demais movimentos dos professores que buscam dar condições de aprender aos alunos ficam subsumidos no processo avaliativo e contribuem sobremaneira para a desvalorização do trabalho docente.

É perceptível que a Prova Brasil tem contribuído para que os docentes não consigam evidenciar o seu papel para além da dimensão de um mero transmissor de conhecimentos. Fica prejudicada toda uma reivindicação histórica de profissionalização docente a partir do reconhecimento de especificidades deste fazer, considerando os professores como intelectuais que produzem conhecimento e que trabalham com sujeitos em formação. Eis a ambivalência do discurso reformista, uma vez que este efeito da avaliação nacional contraria toda a supervalorização do ser e do fazer docente no que concerne ao argumento de recuperação da qualidade do ensino no país.

Por fim, os professores ainda mencionam que os índices produzidos pelas avaliações acabam por maquiar a realidade da conjuntura escolar e imputar aos agentes locais a solução dos problemas, como podemos identificar na fala a seguir:

O que aparece é o aumento ou a diminuição dos índices, os problemas que vivemos na escola não aparecem. Não aparecendo continuam sendo da escola também a responsabilidade de resolvê-los sozinha! (professor da escola JG).

Mais uma vez o depoimento ressalta o sentimento de responsabilização dos docentes sobre as demandas da escola, assim como a impotência que estes sentem por não conseguir sanar todas as problemáticas que interferem cotidianamente no processo de ensinar e de aprender, comprometendo a formação dos alunos. Esses sentimentos aparecem também muito fortemente no depoimento do professor de Educação Física, que aponta as novas circunstâncias nas quais vem desenvolvendo o seu trabalho:

Eu mesmo tenho o esporte como um grande campo de interesse dos alunos, e tenho perdido para a indisciplina dos alunos, para o crack.

Evidencia-se o espectro mais amplo que vem compondo a tarefa de ensinar e de aprender. Conquistar o interesse dos alunos, tê-los como parceiros no processo

de intervenção pedagógica tem se colocado como um grande desafio aos professores desse momento histórico, o que, segundo os mestres, não é considerado ao se avaliar a escola e o trabalho realizado por eles. Por fim, de maneira bastante exaltada, o mesmo professor de Educação Física denuncia sua indignação que é seguida em coro pelos demais colegas:

O problema também está em que os professores vêm perdendo para todo mundo e para tudo. Perdem para políticos, para especialistas, para professores da universidade, para a televisão, para a internet, para a rua, para as drogas, qualquer um ganha dos professores. De quem o professor ganha? Nós perdemos para todo mundo! Não temos razão, não temos espaço. É necessário que a gente ocupe espaços de decisão. Nós não ocupamos espaços de decisão. Quem é que faz as políticas públicas nesse país? Não são professores, nunca estiveram em sala de aula, não conhecem a realidade, não sabem o que acontece na escola. Temos que ocupar espaços de decisão!

No depoimento do professor, que traduz o sentimento dos demais professores, emerge a forma como as mudanças trazidas pela reforma educacional, assim como as últimas transformações deste momento histórico, vêm alterando a maneira como eles se percebem e percebem o seu fazer. Dentro da conjuntura social, os docentes entendem que o seu papel vem perdendo valor, o que eles fazem ou pensam não ganha a visibilidade que mereceria, e quando ganha, sempre é de uma maneira depreciativa, como quando da divulgação do resultado das provas nacionais. O processo de desvalorização do trabalhador da educação não chega a ser novidade para o conjunto da categoria, historicamente os professores sempre tiveram que se manter empenhados em demonstrar o valor do seu fazer, a importância do trabalho educativo.

A fala destacada anteriormente aponta para o referencial de Ball (2010) acerca da performatividade e de seus efeitos no que diz respeito ao ser e ao fazer dos professores na conjuntura da reforma educativa. Conforme o autor, vive-se o pós-profissionalismo, conceito que faz referência à condição de sujeição dos professores às normas e juízos de valor que impõem certo padrão de desempenho profissional. Os professores devem apresentar responsabilidade por um fazer eficiente, de sucesso; todavia, impede-se que o próprio profissional da educação examine a propriedade de sua prática, a perspectiva é que este apenas corresponda aos pressupostos avaliativos externos. Para Ball, esta situação desenvolve por entre os profissionais o sentimento de desrespeito e a constatação da perda de autonomia para dizer de si e do seu fazer, atingindo-os em sua moral. O depoimento do

professor de Educação Física é rico no que diz respeito a descrever essa perda de respeitabilidade e de status social enfrentada no cotidiano de atuação profissional. Podemos perceber que as práticas de performatividade buscam regular a subjetividade dos profissionais da educação e vêm disputando, de maneira significativa, as identidades dos professores, alterando as percepções acerca do ser e do fazer docente na atual conjuntura.

No período da tarde acompanhei a reunião pedagógica com as professoras dos anos iniciais. As discussões foram pautadas exclusivamente pelas dificuldades dos alunos em aprender. No ir e vir das falas desfilaram as características dos alunos, as peculiaridades de seu universo familiar e social, denunciando as dificuldades existenciais das crianças dos primeiros anos, ultrapassando os limites dos muros escolares e influenciando sobremaneira sua disposição em aprender. Realidades vivenciais em que as famílias desestruturadas, e economicamente desfavorecidas, não conseguiam manter as mínimas condições de moradia, alimentação e vestuário e, com maior comprometimento, contextos permeados pela drogadição e por responsáveis respondendo por crimes no âmbito carcerário. No debate, as professoras relatavam que na maioria das vezes o trabalho desenvolvido na sala de aula não conseguia permear a vida das crianças de modo significativo. Percebiam-se em vários momentos conversando, apontando possibilidades para as crianças resolverem suas problemáticas, explicando situações complexas para meninos e meninas que não conseguiam compreender os acontecimentos ao seu redor. Essas situações dramáticas, segundo os relatos, acabam por sobrecarregar as professoras, mas é determinante para que elas possam obter sucesso no que concerne ao desenvolvimento dos conteúdos escolares. Sem trabalhar com as preocupações das crianças, sem responder de alguma forma as suas inquietações, sem oportunizar que expressem seus sentimentos, o processo de ensinar e de aprender se torna inviável.

Toda essa conjuntura acaba reforçando o argumento utilizado pelos docentes dos anos finais na reunião do turno da manhã, de que o envolvimento com a realidade dos alunos como pressuposto para a ação docente não é contabilizado como práticas que qualificam o ensino. Os investimentos em relação a promover o interesse dos alunos, em inseri-los no universo de escolarização, em considerá-los como sujeitos aprendizes de maneira integral não compõem critérios definidores na avaliação da qualidade do ensino.

A Prova Brasil encerra uma possibilidade particular de descrição sobre o que fazem as escolas e os professores em suas práticas. Os docentes desta investigação revelam a insatisfação em relação a este tipo de construção discursiva sobre a realidade das instituições de ensino. Pode-se perceber um reducionismo do ser e do fazer de professores e professoras, e ainda, a inviabilização de um contra-discurso já que, segundo os professores, não lhes é dada a oportunidade de participação em nenhuma das etapas do processo avaliativo. Tal reducionismo é considerado por Ball (2010) ao afirmar que toda uma gama de complexidades que marca a atuação de homens e mulheres nas práticas educativas estará reduzida aos escores produzidos. Nesse sentido, os docentes se perguntam em que se constitui a qualidade da educação propagada pelos discursos governistas e midiáticos:

As dificuldades das crianças e o que a gente faz para eles melhorarem, não são registrados, não são considerados quando eles avaliam a escola. O que se entende por qualidade da educação? A melhoria dos índices? Números? (professora dos anos iniciais JG).

As docentes dos anos iniciais relataram que, após a realização da primeira Prova Brasil, passaram a se preocupar com a avaliação e buscaram na internet, no *site* do Ministério da Educação, os modelos de testes já aplicados como exercícios para serem trabalhados em sala de aula. Várias docentes afirmaram que tentam realizar tarefas que correspondam ao modelo da referida avaliação, principalmente por que perceberam entre os pais e alunos das turmas avaliadas uma forte tensão. Relatam que alguns pais especulavam sobre se a professora poderia exigir nesta prova conteúdos que ainda não haviam sido trabalhados. Explicitando melhor, os pais entendiam que a Prova Brasil era uma invenção da escola, desconhecendo-a como uma política nacional. O comportamento dos pais fez com que as professoras tivessem que esclarecer sobre a aplicação do instrumento avaliativo e também de alguma forma procurar modificar o seu trabalho de modo a preparar os alunos para os testes. Esse dado já havia emergido nas entrevistas com os professores que tiveram suas turmas avaliadas, o que surpreende é o fato desta mudança já começar a se estender por todas as demais etapas de ensino.

O fato de as professoras dos anos iniciais como um todo estarem repensando seu trabalho considerando como referencial o conteúdo e a forma da Prova Brasil já denota um dos efeitos dessa estratégia de governo da conduta dos docentes. Mesmo sem avaliar todos os anos de escolarização, o fato de existir uma avaliação ao final de cada etapa coloca os professores em situação de autovigilância sobre o

seu fazer, impelindo-os a se antecipar ao processo avaliativo, comprometendo-se em preparar desde já seus alunos, demonstrando responsabilidade para com os possíveis resultados que a escola venha a atingir. Verifica-se o governo da conduta dos sujeitos a partir dessa estratégia, que altera significativamente os pressupostos curriculares, estabelecendo quais os conhecimentos válidos, e para além disso, determinando as metodologias de trabalho das professoras. De forma análoga a essas professoras, segue-se o depoimento de uma professora de História da escola JG, que, em uma festividade, chamou-me e afirmou sua preocupação com as possibilidades da nova conjuntura avaliativa:

Sabe eu não falei nada ontem. Mas eu vou te dizer o que eu penso sobre as avaliações. Eu, a minha disciplina não é avaliada, ainda. Ainda. Mas eu sei que poderá vir a ser avaliada, então eu me preocupo. Me preocupo de manter meus alunos preparados para esse tipo de avaliação. Eu tenho medo de que eles não se saiam bem. Mesmo que eu ache que isso não avalia nada. Essas provas não avaliam nada, não avaliam o esforço que é feito pelos professores, pelos alunos, não prova o que eles sabem, nem o que foi dado em sala de aula. Tem tanta coisa envolvida nessa história...

As professoras denotam em suas narrativas que muito já se modificou em relação às intervenções pedagógicas no período que se sucedeu à implementação da Prova Brasil. No entanto, mesmo que se digam controladas e fiscalizadas pelas práticas de avaliação, em outro momento as professoras argumentaram ser necessário preparar os alunos para o mercado de trabalho como justificativa para a implementação da Prova Brasil. Segundo as professoras, é importante que os alunos aprendam a realizar testes desta natureza, já que a concorrência no mundo do trabalho, seja para ingressar em uma carreira ou seja para manter o seu emprego, aguarda-os ao final do processo formativo. Defendem que esta é uma maneira de capacitá-los para viver esta nova conjuntura, que converge para o desenvolvimento de uma nova competência dos alunos.

Por fim, emerge na fala dos docentes um dado significativo sobre o impacto de uma avaliação nacional padronizada no que se refere à bagagem cultural dos alunos na relação com o instrumento avaliativo. Ao defender o argumento de que os testes nacionais desconsideram as díspares realidades em que se encontram as escolas e os sujeitos em um país de proporções continentais como o Brasil, narra uma professora do segundo ano uma situação vivenciada durante a aplicação da Provinha Brasil, que poderia ter ocorrido também com qualquer outra avaliação nacional. Conta a professora que a Provinha exige muita interpretação, e uma delas

veiculava uma tirinha da Magali. Segue o relato:

Na tirinha, a Magali pede pra mãe ler para ela dormir. Aí a mãe aparece na sequência da história com um livro de contos. Então a Magali se recusa a ouvir as histórias, e a mãe pergunta o que ela quer escutar. A Magali então mostra um livro de receitas. As minhas crianças não conseguiram interpretar, entender, porque eles não conheciam a personagem, eles não sabiam das características da Magali. Para interpretar tinha que ter conhecimento sobre a Magali ser comilona. (risos) Os meus alunos não conhecem os personagens da turma da Mônica!

Na avaliação dos docentes a Prova Brasil avalia muito além do que as crianças podem conhecer, considerando as diferenças culturais e sociais. Estudantes advindos de classes sociais mais favorecidas têm acesso aos quadrinhos do Maurício de Souza, conhecem os personagens, reconhecem a Magali como a comilona da turma e facilmente interpretariam a tirinha presente na prova. O mesmo não ocorreu com as crianças da turma do 2º ano da escola JG, provenientes de classes sociais desprivilegiadas. Elas não tinham esse conhecimento prévio e, por isso, foram prejudicadas na avaliação, já que a interpretação da tirinha não se restringia ao conteúdo expresso nela mesma. Para as professoras o teste padronizado ignora esta realidade e parte do pressuposto de que todo e qualquer aluno dessa faixa etária tem contato com o tipo de artefato utilizado, qual seja, quadrinhos da Turma da Mônica.

O exemplo narrado pela professora do segundo ano refere-se à Provinha Brasil, mas poderia ser encontrado em outra situação com a Prova Brasil ou com qualquer outra avaliação padronizada. O que está em discussão é a utilização de uma estratégia avaliativa que contraria os pressupostos pedagógicos progressistas de considerar o processo de aprendizagem de cada aluno, de permear as intervenções didáticas desde o conhecimento da realidade dos estudantes e de primar por uma avaliação da qualidade da aprendizagem dos alunos – o que cada qual conseguiu construir dentro de suas potencialidades.

Ainda em relação à tirinha da Magali, podemos detectar um forte propósito de que, ao perceber este tipo de dificuldade, o próprio professor atente para a solução. No caso aqui evidenciado, a professora relatou que após o fato buscou adquirir, com recursos próprios, revistas em quadrinhos da Turma da Mônica de modo a inserir seus alunos nesse universo. Em que pese às argumentações do campo da apropriação da língua oral e escrita, que preconiza a utilização de diferentes suportes e gêneros de textos nos processos de alfabetização, o que se evidencia é o

fato de privatização em relação à problemática estabelecida. À professora cabe a obrigação de prover as necessidades de sua turma, desconsiderando que a existência de recursos didático-pedagógicos é pressuposto de condições de trabalho.

Percebe-se o reforço da premissa do magistério como doação, ao relatar sua destreza em prover a necessidade dos seus alunos, a professora em questão pode ser agraciada pela Secretaria de Educação. Espera-se que todos os docentes possam, de igual maneira, se comprometer com a melhoria da qualidade do ensino, não poupando esforços pessoais para alcançá-la. Providenciar as revistas em quadrinhos é visto como resultado da conversão, como mudança no padrão moral da professora que reconhece falha no processo de ensino por si empreendido, mas em tempo, e por efeito de uma avaliação externa, tem a oportunidade de recuperar-se, de rever seu comportamento e alterar a sua prática, pontuando como uma professora dedicada ao seu ofício.

É possível identificar, mais uma vez, a máxima da necessidade de uma avaliação externa como condição para a melhoria da qualidade do ensino. Não fosse a realização da Provinha Brasil, a professora em questão não teria a oportunidade de perceber os limites de suas intervenções pedagógicas. Em suspenso ficam a eficiência tanto da prática do professor, quanto das instituições formadoras de professores.

Outra consideração que merece destaque é a ideia de que em um mundo capitalista neoliberal, globalizado, onde as relações mercadológicas prevalecem, dando a tônica dos comportamentos em todos os âmbitos existenciais, percebe-se no exemplo narrado pela professora, o triunfo do individualismo. Em um mundo com novos arranjos, como afirma Bauman (2010), exige-se “aos homens que busquem soluções privadas para problemas de origem social, e não soluções geradas socialmente para problemas privados (p.50)”. É a máxima da responsabilização individual, em que cada qual deve buscar o melhor para si, mas sempre considerando seu papel em relação aos interesses mais amplos, nesse caso, a desejada qualidade da educação nacional.

A análise empreendida nesta seção, que tratou de fazer emergir os efeitos da Prova Brasil no cotidiano da escola a partir das percepções dos docentes, denota, de maneira muito significativa, mudanças que perpassam tanto a prática pedagógica, quanto a imagem do profissional da educação acerca de si e do seu

lugar na conjuntura social contemporânea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta Tese procurou-se problematizar os efeitos da Prova Brasil no cotidiano do trabalho docente. Para empreender tal estudo, partiu-se da premissa de que as avaliações nacionais se configuram como um dispositivo de governamentalidade e de que a Prova Brasil consiste em uma estratégia de governo. Partiu-se do pressuposto de que a referida avaliação coloca em jogo discursos de verdade que disputam as subjetividades dos sujeitos sociais acerca do que é um ensino, uma escola, um professor de qualidade no atual momento histórico.

Nessa direção, a pesquisa contou com dois movimentos de investigação. Primeiro buscou-se identificar no discurso oficial propagado pela mídia os argumentos que procuraram instituir a Prova Brasil como um instrumento necessário e eficaz de avaliação da qualidade do ensino. Buscou-se, também, detectar e analisar as estratégias de divulgação dos resultados disseminados nos *sítes* e em propagandas da mídia impressa pelos parceiros do governo federal. A análise dos discursos em tais artefatos apontou para um exercício constante de produção de verdades sobre as escolas públicas, os professores, um ensino de qualidade, uma avaliação confiável, apontando para um novo conceito de qualidade na educação.

Em um segundo movimento empreendeu-se um estudo de caso na cidade de Arroio Grande com vistas a verificar os efeitos da Prova Brasil no cotidiano da escola. Para considerar o impacto da avaliação foram consultados os gestores locais e os docentes, procurando pela percepção de ambos sobre as mudanças ocorridas após a implementação dos testes. Na Secretaria Municipal de Educação foram entrevistados um coordenador e uma coordenadora pedagógica, que apontaram a perspectiva das autoridades locais sobre a Prova Brasil.

Para chegar aos docentes foram selecionadas duas escolas municipais que participaram dos testes desde a primeira aplicação em 2005 e que vivenciaram todas as etapas avaliativas, quais sejam, a realização do teste, a divulgação dos dados e a nova avaliação. As escolas haviam alcançado baixos índices de aproveitamento na prova e enfrentaram problemas junto à comunidade local por conta de tal desempenho. Escolhidas as escolas, foram entrevistadas todas as professoras de turmas avaliadas – 5º anos e 9º anos do Ensino Fundamental de

ambas as instituições.

Após as problematizações produzidas na análise dos dados, procurou-se, no capítulo final desta Tese, afirmar a perspectiva de que a Prova Brasil se configura como um regime de verdade que define e dissemina um conceito bastante particular de qualidade da educação que, por sua vez, vem alterando o ser e o fazer dos professores e professoras.

Na perspectiva foucaultiana, a manifestação de verdade é condição para o exercício do poder. Segundo Foucault (2010), para bem governar é necessário possuir conhecimentos suficientes sobre o que se governa, é preciso saber sobre como se organizam, como se conduzem, como se comportam diante das adversidades os diferentes indivíduos de uma população. Nesse sentido, para o autor na nova arte de governar, faz-se necessário um rol de saberes advindos das mais diferentes áreas de conhecimento que proporcionem informações suficientes, verdadeiras, racionais, nas quais aqueles que governam possam justificar suas escolhas. Isso se impõe porque o exercício de poder como ato de governar os homens necessita de tais indivíduos, para além de atitudes obedientes e submissas, atos de verdade.

A verdade se constitui como um discurso de poder que é sempre exterior àquele que o profere, ela encontra sempre justificativa em si mesma. A verdade é autossuficiente, ela estabelece suas próprias leis. Para Foucault (2010), “...não é possível dirigir os homens sem fazer operações da ordem da verdade...” (p.49). A manifestação da verdade, convence, coopta, se é verdade “eu me inclino!” (p.70). Foi no século XIX que se empreendeu o vínculo entre a produção de verdade e governo, construindo a perspectiva de que a arte de governo envolve de maneira imprescindível a manutenção de verdades e o conhecimento dessas verdades, depreendendo-se disso a construção de uma *expertise* e de especialistas (Foucault, 2010).

Nessa direção, o governo governa por meio das verdades produzidas desde o conhecimento da realidade do estado. É pela verdade que governa e, portanto, com a tendência de governar menos, visto que a verdade “...pode constituir o clima e a luz comum do governo e do governado” (FOUCAULT, 2010, p.45), dispensando ações mais efetivas de um poder de governo em um horizonte a ser alcançado o do “império da verdade” (ibidem). O campo das ciências tem se instituído como um dos mais importantes espaços em que a verdade é organizada e assegurada.

Dentro dessa analítica é que este estudo entende a estatística como uma das ciências que veio subsidiando a construção de regimes de verdade que procuraram, nas últimas décadas, implementar a reforma educacional e, mais especificamente, a modalidade de avaliação nacional aqui em estudo, a Prova Brasil. A partir de dados estatísticos acerca do rendimento dos alunos foi apresentado à sociedade brasileira verdades sobre o sistema educacional, sobre as escolas, sobre os diretores, sobre os professores e sobre como vem se desenvolvendo a qualidade do ensino no país. Apresentando baixos índices, os discursos oficiais construíram a perspectiva de um ensino fraco, de uma prática docente ineficiente e de alunos que não eram atendidos de maneira satisfatória.

Os resultados apresentados pelas escolas nos exames nacionais aliados aos dados do Educacenso são apresentados como inquestionáveis, são claros e definidores de um conceito sobre a educação nacional. A produção dos dados evidencia o fracasso do sistema e, ainda, reforça a necessidade de realização dos testes nacionais. Provas padronizadas, aplicadas por agentes externos, sem qualquer possibilidade de intervenção dos professores, e sem um envolvimento direto do Ministério, já que a produção, aplicação e construção dos índices ficam a cargo do INEP, figuram como um referencial de confiança, de fidedignidade de uma avaliação do sistema educacional brasileiro. Todo o esforço argumentativo empreendido pode ser verificado no capítulo de análise da campanha publicitária e dos sites de divulgação dos dados.

A Prova Brasil como um regime de verdade aponta para o que é uma educação de qualidade. Segundo Campos (2000), no Brasil, a ênfase no discurso sobre a qualidade da educação começa a transitar nas discussões das políticas educacionais a partir da década de 1980, período marcado pela consolidação relativa do acesso ao processo de escolarização e pelas lutas pela democratização da educação. Para a autora, nas décadas anteriores o discurso das políticas esteve centrado na ampliação da oferta de vagas da escolarização básica, havia uma preocupação em relação às questões de quantidade, do número de indivíduos que conseguiam chegar à escola. No que tange ao campo da qualidade da educação esta se restringia a um plano de menor importância, configurando-se como um aspecto da relação pedagógica entre professores e alunos.

Conjugar esforços para viabilizar, por um lado, a expansão das oportunidades de educação escolarizada e, por outro, uma determinada qualidade do processo

pareciam dois polos opostos no campo das conquistas educacionais. Isso porque, para alguns estudiosos do campo educacional, o acesso maciço à escolarização acarretaria a consequente perda da qualidade do processo. Para Beisiegel (2006), esta é uma perspectiva vinculada aos interesses das elites brasileiras visto que, anteriormente, apenas elas tinham acesso à escolarização e se percebiam ameaçadas pela entrada em massa das classes populares nas escolas. Defende o autor que essa discussão acerca da qualidade na educação estaria estreitamente vinculada às questões classistas, revelando a pouca intimidade de nossa sociedade para lidar com as perspectivas democratizantes. Para o autor grande parte dos educadores não consegue, ainda hoje, compreender e significar as consequências da entrada da massa popular na escola, no sentido de entender os novos sujeitos que chegam aos bancos escolares trazendo consigo as marcas de seus grupos sociais e culturais, demandando novos encaminhamentos pedagógicos. Afirma ainda, Beisiegel (2006), que está em curso uma nova conjuntura educacional e que esta precisa ser entendida como um desafio, que demanda novas compreensões, novos sentidos e, consequentemente, novos encaminhamentos para se construir a noção de qualidade. Nessa direção, a qualidade da educação, para o autor, precisa considerar as modificações trazidas pelo novo contexto de ampliação de oferta do ensino para diferentes sujeitos.

É nos anos finais da década de 1980 que uma nova noção de qualidade na educação começa a se configurar. A crise do Estado, as perspectivas neoliberais, mais a consolidação da Constituição Federal (1988), desenham um cenário de contradições no qual passam a conviver, lado a lado, as conquistas dos direitos sociais e as práticas políticas de ajuste econômico e redução dos gastos públicos do Estado. Para o governo enxugar a máquina do Estado e garantir direitos sociais é o desafio, e o argumento da busca pela qualidade emerge em meio às reivindicações dos movimentos sociais e aos discursos neoliberais. É nesse contexto que Campos (2000) encontra duas concepções de qualidade na educação que marcam as práticas da reforma educacional vivenciada a partir dos anos finais da década de 1990.

A primeira concepção origina-se das discussões do campo da administração, dos programas das empresas privadas e define qualidade a partir de atributos como produtividade, eficiência e otimização dos recursos. Nessa direção, o problema da qualidade na educação estaria estritamente vinculado a melhores formas de

planejamento e gestão; para os economicistas neoliberais a questão é como aplicar de maneira eficaz o recurso, considerando os indicadores de custo-benefício. Para garantir a qualidade na educação é necessário planejar melhor e fiscalizar a utilização dos investimentos. Nessa seara estão os representantes dos organismos multilaterais que estiveram financiando as reformas latino-americanas e que defendem que a busca pela qualidade na educação deve estar alicerçada em práticas de monitoramento e avaliação do desempenho das instituições escolares como forma de aferir resultados acerca dos investimentos realizados.

A segunda concepção que disputa o campo das políticas, acerca do que seria a qualidade na educação, advém das discussões dos movimentos sociais engajados na perspectiva da educação como um direito social. Neste campo localiza-se a premissa da cidadania e de um processo de escolarização de qualidade social. A qualidade social estaria centrada em um ensino que considere as diversidades sociais, culturais, econômicas e territoriais de um país como o Brasil. Uma educação que promovesse o acesso aos conhecimentos e instrumentalizasse a todos os cidadãos, sem distinção, para a inserção em um mundo que a cada dia impõe novos desafios. O discurso contundente se constrói na esteira da educação como premissa para a consolidação da democracia no Brasil (CAMPOS, 2000).

Estas duas vertentes de pensamento estiveram disputando espaço nas duas últimas décadas no que tange à instituição de políticas públicas educacionais, problematizando a qualidade da educação como sendo a qualidade do ensino, foco nos processos de aprendizagem. O discurso que parece ganhar maior força e instituir verdades sobre a educação e sobre o ensino está ligado à primeira concepção. A LDBEN – Lei 93.94/96, em seu texto reitera a Constituição Federal (1988), afirmando a educação como direito de todos e como um dever do Estado e com garantias de padrão de qualidade. A qualidade no texto desta legislação é assegurada a partir de processos de avaliação nacional, denotando que prevalece a noção do monitoramento da eficácia educacional e de avaliação, como garantia de qualidade da educação.

A Prova Brasil, como uma das modalidades de avaliação nacional, reforça a concepção da qualidade da educação desde a aferição de desempenhos de aprendizagem dos alunos, ênfase no ensino. Os resultados deste exame nacional atestam o nível de qualidade de cada educandário, de cada cidade, de cada estado e da nação como um todo e delineiam metas de melhoria. Os dados analisados

nesta Tese denotam que, mesmo tecendo críticas às práticas avaliativas contemporâneas, os docentes e os coordenadores, associam-se à verdade inscrita nos discursos oficiais e das mídias acerca da qualidade na educação descrita pelas classificações nacionais. Um dos efeitos mais recorrentes da Prova Brasil passa a ser, assim, a instituição de verdades sobre o ensino e os profissionais da educação a partir dos dados estatísticos apresentados como já abordado no decorrer da escrita deste trabalho.

No campo de atuação docente, a Prova Brasil disputa os significados sobre o profissionalismo. A avaliação institui o docente que zela pelo bom desempenho dos alunos e pela melhoria dos índices da escola, que investe na própria carreira responsabilizando-se pelos resultados do processo de aprendizagem de seus educandos. A Prova Brasil, ao instituir verdades sobre como deve ser o profissional da educação, inaugura uma nova estratégia de governo da conduta dos professores, colocando em funcionamento enunciados constitutivos da identidade docente.

A Prova Brasil disputa o significado do papel da educação no atual momento histórico. Ao dar centralidade aos testes de desempenho qualificando e/ou desqualificando instituições e atuações profissionais, a referida avaliação restringe o ato de educar, de ensinar e de aprender a instrumentalização necessária para um bom desempenho nas avaliações nacionais. A perspectiva de aprender para obter sucesso em processos avaliativos tem sido bastante disseminada em nossa sociedade globalizada e se coaduna, de maneira significativa, com a lógica das avaliações nacionais.

Em tempos de sociedade do consumo, em que as dinâmicas existenciais estão vinculadas à possibilidade de ter, de adquirir, de utilizar e de descartar; em que as relações são pautadas pela flexibilidade e fragilidade dos laços, o conhecimento mais desejado pelos indivíduos é aquele que melhor possa ser utilizado, trazendo ganhos sem desperdiçar maiores investimentos. Para Bauman (2010), diante do caráter provisório dos saberes, das dinâmicas transformações contemporâneas, não é mais tempo de armazenar conhecimentos. Em um mundo transformado em um “magazine”, a cultura é mais um “departamento” oferecendo produtos a serem adquiridos e utilizados a partir das necessidades momentâneas que se apresentam (BAUMAN, 2010, p.36).

Nessa direção, a relação dos indivíduos com os processos de aprender vem sendo ressignificada, interpelando os sentidos construídos sobre a escola e os

professores. Se antes cabia aos professores o compromisso de transmitir os conhecimentos aos alunos; se dos docentes esperava-se a capacidade de “esculpir na personalidade dos alunos”, na atual conjuntura, tais objetivos não se sustentam diante de um mundo baseado em relações de outra natureza (BAUMAN, 2010, p.44).

Para Bauman (2010), as intenções capitalistas ultrapassam o desejo de que cada objeto possa ser tornado passível de compra e venda. Para o capitalismo da fase líquida, é necessário aprofundar esta relação considerando demandas que são de fórum individual, tais como, as subjetividades que, segundo o autor, “foram incluídas entre as mercadorias” (p.48). Tudo se torna objeto de consumo e a educação também precisa considerar essa premissa constituindo o processo de aprender e de ensinar por práticas dinâmicas em que os conhecimentos possam ser adequadamente consumidos. A Prova Brasil emerge como mais um argumento de aprender para uma demanda transitória; os conhecimentos selecionados pela avaliação serão os que ganharão maior valor dentro do processo de ensinar e de aprender no interior das escolas, serão os com maior valor de mercado. Ao avaliar os campos da Matemática e da Língua Portuguesa, a Prova Brasil, automaticamente, legitima tais disciplinas como as mais importantes no processo de escolarização, aquelas que podem inclusive mensurar a qualidade do ensino ministrado nos espaços escolares.

A Prova Brasil institui verdades sobre os conhecimentos válidos, o ensino, a aprendizagem e as metodologias de trabalho docente. O formato de aplicação da Prova, bem como a seleção das disciplinas e seus conteúdos, afirmam o ensino como uma técnica instrumental, e, o aprender, como uma capacidade de responder corretamente às questões de múltipla escolha. Evidencia-se, em todo este estudo, o quanto a prática avaliativa padronizada e objetiva vem demandando aos docentes novos encaminhamentos em suas intervenções didáticas cotidianas. A Prova Brasil, apontou aos docentes uma maneira correta de ensinar e de aprender, qual seja, a de se preparar para obter sucesso nos exames. Essa avaliação nacional também institui o que deve ser ensinado e como se deve verificar o nível de aprendizagem, em um claro retrocesso no campo das discussões pedagógicas sobre as práticas avaliativas.

A Prova Brasil estabeleceu verdades sobre o papel do Estado, inaugurando uma nova relação entre este e a comunidade escolar nacional. O Estado aparece

como bem intencionado, como empenhado em construir uma educação e um ensino de qualidade. Nos discursos oficiais opera o argumento de que a melhoria da escola pública passa pelo envolvimento de toda a sociedade. Esse pressuposto coloca maior responsabilidade para a família e para os professores, disseminando a ideia de que é necessário que todos se unam para cumprir a tarefa de educar. O discurso constrói o Estado como o ente cujo papel é o de fiscalizar e regular a ação dos sujeitos locais na gestão da instituição escolar, diminuindo em grande medida sua responsabilidade em termos de manutenção e administração das problemáticas educacionais (OLIVEIRA, 2009).

Percebe-se, de um lado, a superexposição e responsabilização quase que exclusiva dos docentes, e de outro lado, uma espécie de convocação da sociedade como um todo para engajar-se em prol da melhoria da qualidade da educação. Concomitante à veiculação do discurso do fracasso nos índices, vê-se construir a perspectiva de que o assunto da educação não está restrito aos sujeitos escolares, aos especialistas em educação. A educação está em pauta e responsáveis que somos, temos que ter um envolvimento mínimo no processo de melhoria da qualidade do ensino. No entanto, essa denominada participação da sociedade incorpora a dimensão de um papel gestor e fiscalizador. Cabe aos pais buscar informações sobre a escola de seus filhos, indagar sobre o andamento das atividades, responder aos questionários relativos à gestão escolar, frequentar reuniões, participar do Conselho Escolar e, por fim, vigiar o desempenho da escola como um todo. Cabe à sociedade geral zelar pela qualidade educacional do sistema de ensino desde uma postura que, interessada, procura inteirar-se dos índices de desempenho dos educandários, cuidando de perceber se de fato há um retorno dos investimentos em educação na forma de notas alcançadas nas avaliações nacionais. Para o que se quer chamar atenção é para o fato de que não há possibilidade, dentro dos discursos disseminados sejam oficiais ou midiáticos, de qualquer debate mais significativo no campo das finalidades ou objetivos do processo educacional. Essa questão, assim como a perspectiva curricular, de seleção, de circulação e produção do conhecimento fica centralizada no âmbito do Ministério da Educação. O que fica evidenciado nos discursos é que o nível de envolvimento já está delimitado, os papéis dos sujeitos escolares delineados dentro de uma premissa de governo e vigilância do aporte dos recursos, sejam eles financeiros, sejam humanos. A referência para operacionalizar a governo da conduta dos sujeitos também é

disponibilizada pelo Ministério que fornece inúmeros instrumentos de verificação desde cadernos de orientação para a atuação dos conselhos escolares, questionários sócio-econômicos até os indicadores de qualidade.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos sempre foi uma problemática enfrentada pelos professores em todos os tempos. Fazer com que os pais frequentassem a escola, acompanhassem os deveres dos filhos, era um desafio que esbarrava na falta de tempo para comparecer à instituição de ensino, ou mesmo, na falta de entendimento das famílias sobre como ocorre a aprendizagem. No processo de reforma educacional experimentado nas últimas décadas, percebe-se uma apropriação cada vez maior dos assuntos e temáticas relacionadas às práticas educativas, sejam elas de escolarização ou não, pelas mídias impressa e televisiva. Programas e reportagens, que apresentam experts, especialistas que prescrevem o papel dos pais, que oferecem referencial sobre qual a melhor escola, quais as práticas pedagógicas mais qualificadas; telenovelas que dramatizam situações educativas em instituições de ensino, enfim, houve uma crescente expansão e socialização do debate educacional. A problematização da educação nacional via artefatos midiáticos provocou o envolvimento e a preocupação de toda a sociedade com o ensino, mas parece que isso tudo a partir do fazer de referenciais de qualidade de ensino muito particulares e sempre ancorados nos modelos educacionais dos países desenvolvidos.

No esforço de cooptar a sociedade, a linguagem pedagógica tradicional é outro campo das ciências que vem corroborando com a aproximação dos sujeitos sociais do campo da política avaliativa. Nos *sítes* de divulgação dos dados, analisados nesta Tese, pode-se verificar a recorrência dos vocábulos próprios da escola como prova, nota vermelha, que são conhecidos de todos os indivíduos, sejam eles escolarizados ou não. Associando a gramática escolar, os dados estatísticos e ainda o vocabulário do futebol, por exemplo, se constrói uma linguagem, um discurso que permite um fluir comunicativo que descreve a situação anormal – do fracasso – e a superação – a busca pelo sucesso, a qualidade na educação. A superação e o sucesso vêm prescritos, como não poderia deixar de ser, nos índices alcançados pelos países desenvolvidos. A partir do cenário descrito e dos papéis demandados aos sujeitos escolares e sociais, configura-se a forma parcelar de *accountability* mencionada por Afonso (2009).

É interessante ressaltar a intensa argumentação que empreende o discurso

acerca do desenvolvimento do país vinculado à melhoria da qualidade do sistema educacional. Esta afirmativa é central e coopta os sujeitos, uma vez que todos desejam o progresso, e é um enunciado que retorna à cena política brasileira e que reanima os brasileiros a confiar no potencial do país, de cada sujeito brasileiro ou brasileira, que compromete a todos para que façam por si, isso bastaria para que o bem maior possa ser atingido.

6.1 Prova Brasil: a avaliação nacional instituindo uma nova relação com o ser e o fazer docente

A Prova Brasil como regime de verdade institui um conceito bastante particular de qualidade da educação e altera significativamente a relação dos docentes com o seu ser e o seu fazer cotidiano. Nessa direção, destacam-se duas técnicas de governo da conduta dos docentes empreendidas pelos discursos da avaliação nacional: a conversão e a responsabilização. São sobre esses dois processos que, agora, se discorrerá.

Em determinado ponto da entrevista com os gestores da Secretaria Municipal da Educação, um dos coordenadores salienta que, após a instituição da prova houve uma mudança nas práticas docentes. Para o coordenador entrevistado:

...as figuras começaram a sair do armário!

Esta expressão é reconhecida entre todos por referir-se a casos em que o sujeito homem assume uma orientação sexual homoafetiva. Significa, no consenso popular, que o indivíduo até então heterossexual torna público que, a partir daquele momento, irá, declarada e, socialmente, assumir outra orientação no campo da sexualidade. A intenção é de denotar que o sujeito descobriu-se ou então, que depois de se esconder teve a coragem de ser. A expressão ironiza a situação principalmente quando existe a desconfiança de que o indivíduo é homossexual, mas não em um caráter de adotar a conduta perante a sociedade. Ao enfatizar que as professoras e professores estão realizando um processo de sair do armário, em analogia à orientação sexual, é possível tecer algumas considerações.

Pode-se pensar que o que se encontrava escondido eram as práticas pedagógicas que negligenciavam um bom ensino e que se tornaram visíveis pela

ação da Prova Brasil. A partir daí, no entendimento do entrevistado, houve um investimento em reuniões que motivaram os docentes, que os instigaram a melhorar o seu fazer. O resultado, segundo ele, é que o município vem melhorando o desempenho. Na perspectiva do coordenador, elas saíram do armário quando demonstraram que são capazes de alavancar os índices, quando se propuseram a preparar os alunos para as provas, quando se dedicaram a atender com mais afinco os alunos com necessidades especiais, conforme ele relatou.

Fica evidente que há um processo de conversão em movimento. Primeiro os docentes são expostos em seus fazeres, pois se compreende que os índices revelados são fidedignos às práticas pedagógicas, apontam a ineficiência do processo de ensino. Na sequência, os mestres são chamados a verificar o que pode estar acontecendo e a tomar medidas que alterem os baixos índices. E, por fim, segundo o coordenador pedagógico da SME, acabam entendendo que era apenas uma questão de maior empenho e dedicação. O resultado para ele é perceptível não apenas porque os dados vêm se alterando, mas porque se vê a satisfação no olhar dos professores e dos alunos, pois o ensino melhorou. Retomando a analogia da orientação sexual, foi preciso que a prova Brasil passasse a existir para que as professoras e os professores descobrissem o próprio potencial de superação, de criatividade, de profissionalidade.

Esse efeito de conversão promovido pela Prova Brasil também pode ser evidenciado na narrativa em que a professora dos anos iniciais, identifica o limite do seu trabalho a partir da dificuldade das crianças em interpretar a tirinha da Magali. Naquele momento, a docente se rende à avaliação nacional, experimenta a culpa de não estar de maneira eficiente atendendo as demandas de aprendizagem e conhecimentos de seus alunos e reverte a situação adquirindo os artefatos e trabalhando com eles em sala de aula. A Prova Brasil tem como um de seus efeitos a mobilização do autoexame no que tange ao exercício profissional.

Os dados encontrados denotam que a prática pedagógica dos docentes sofreu alterações, tanto de cunho didático para atender as questões objetivas da avaliação em estudo, quanto de cunho moral. A narrativa dos gestores da SME, e mesmo algumas falas dos docentes, apontam aspectos motivacionais como centrais nas mudanças que resultaram na melhoria dos índices. Os coordenadores estão convencidos de que a verdade sobre as docentes de seu município foi revelada. Elas podem fazer mais, elas podem se tornar eficientes e já começaram a

demonstrar isso. Não há em nenhum momento da fala dos coordenadores qualquer questionamento sobre a questão dos conhecimentos, das aprendizagens efetivas dos alunos. A situação melhorou porque os índices começaram a subir, mesmo que lentamente, e porque os professores vêm apresentando novos investimentos em formação para atender aos portadores de necessidades especiais, ou ainda, porque se comprometeram em preparar, de maneira qualificada, os alunos para as festividades do município. Em vários momentos da entrevista foram mencionados os prêmios conquistados por alunos em concursos de escrita e em gincanas de matemática, por exemplo. O referencial de qualidade em educação é reafirmado de maneira restrita aos índices estatísticos e às classificações em projetos que premiam os melhores.

O discurso da necessidade da realização da Prova Brasil prega a possibilidade de identificar as falhas no processo educacional e corrigir os possíveis equívocos. É a efetivação da avaliação externa que promove o autoexame, a prática de confissão acerca das intervenções didáticas e a conversão a uma nova postura que garantirá o sucesso da escola através da elevação dos índices. Nessa direção, a Prova Brasil recupera, salva cada aluno, cada docente e, por fim, salva a educação nacional, possibilitando o desenvolvimento do país.

Considerando as contribuições de Foucault (1988), sobre a prática do exame de si, podemos pensar o quanto a Prova Brasil, ao instaurar um processo de conversão, converge como estratégia de governo da conduta dos profissionais da educação e até mesmo de todos os sujeitos sociais neste momento histórico, considerando a seara educacional como responsabilidade de todos. Foucault (1988), na *História da Sexualidade I – Vontade de Saber*, aponta as técnicas da confissão e do exame de si como centrais na construção de regimes de verdade que disputam as subjetividades dos indivíduos. Neste estudo, especialmente, é nessa inspiração foucaultiana que tais técnicas são identificadas, exame de si e confissão, como elementos significativos para constituir a avaliação externa, no caso a Prova Brasil, como uma estratégia de governo da conduta dos indivíduos, como estratégia de governamentalidade.

Para Foucault (1988), as sociedades ocidentais incorporaram a prática da confissão, do exame de si, de maneira tão significativa que não nos é possível percebê-la como um poder que nos obriga ou constrange. É como se acreditássemos que há em nosso mais profundo eu uma verdade a ser desvendada,

algo que escondemos de nós mesmos e que só emerge quando somos incitados ao ato da confissão. O ritual da confissão permite que nos conheçamos, proporciona esclarecimento sobre nós, nos dá liberdade de assumir nossos erros, de revisitar nossas faltas, dizendo a verdade de nós mesmos. Foucault (1988) adverte que a prática da confissão exige escuta. É preciso que haja um processo de identificação entre quem se confessa e uma presença, ainda que imaginária, do outro. Alerta o autor que não se trata apenas de outro sujeito que nos escute, mas também, de uma “instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar (p.61)”. Todavia, trata-se, segundo Foucault (1988), de um processo em que a “enunciação de si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas (p.61)”, transforma o sujeito confessando, altera seu ser e, enfim, “promete-lhe salvação (p.61)”.

Esta Tese considera que a Prova Brasil, como estratégia de governo da conduta, instaura um processo de confissão e de exame de si, para promover a conversão e a consequente responsabilização. A partir desta prática avaliativa, constroem-se regimes de verdade acerca do que é, e do que deve ser, a escola, a prática pedagógica e os docentes das instituições de ensino provocando-se cada qual dos sujeitos sociais a dizer de si, a dizer do que fazem e como fazem na sua relação com a melhoria da qualidade do ensino no país. A Prova Brasil, impele especialmente os docentes, à prática da confissão, do exame de si, de dizer o que são e o que fazem. A Prova Brasil provoca um dizer de si que vulnerabiliza os docentes, sejam eles associados ou opositores da implementação da referida avaliação.

Ao confessar-se, ao dizer de si, o professor, a professora, se expõe ao julgamento do outro, quais sejam, a política avaliativa e todos os seus pressupostos; se expõe à sociedade em geral, os colegas, os alunos. Ao fazê-lo, assume suas culpas, seus limites e também suas possibilidades de reverter equívocos, de recuperar os *déficit's*, de recuperar a si.

Há um ciclo de governo da conduta que leva à conversão. Inicia-se com a apresentação dos dados construindo regimes de verdade sobre a realidade do ensino no país; passa pela assunção dos docentes sobre os seus próprios pecados na relação com estes índices, ou mesmo que na resistência a tais verdades expondo-se, dizendo do que fazem; e, por fim, ao dizer de si, há o compromisso de

assumir a responsabilização pelas transformações necessárias. A Prova Brasil opera como uma estratégia de governo da conduta dos docentes, convocando-os a dizer quem são, como são, o que fazem, por que fazem e como podem se comprometer a fazer melhor.

A Prova Brasil converte os docentes ao processo de empresariamento da educação nacional, no qual cada um dos indivíduos deve empreender sobre si na busca de qualificação de modo a garantir a melhoria da educação. Melhorar os índices da escola significa melhorar a qualidade de ensino da instituição, logo significa melhorar-se a si mesmo. Professores e alunos imersos em relações de governo e autogoverno precisam demonstrar que os investimentos em educação estão dando retorno ao estado.

Para Doherty (2008), uma política pode ser entendida como uma interferência, como uma conjunção de ações, como a instituição de determinados modos de subjetividade e também como a expressão de uma racionalidade de governo. A política avaliativa instituída congrega as prerrogativas advindas do governo federal com os desejos e aspirações de outros segmentos da sociedade ancorando seus princípios em fundamentos econômicos e mercadológicos. O que parece estar em jogo é o desenvolvimento do país a partir de um crescente governo da conduta dos sujeitos. As políticas reformistas, de maneira geral, e a avaliação nacional, mais especialmente, encontram-se engendradas nos projetos desenvolvimentistas do país e, ao que tudo indica, configuram uma estratégia eficaz de dominação. Tratam-se de tecnologias de dominação sobre os outros e sobre si mesmo, práticas de governo que individualizam e totalizam, mas que, como alertam Aquino e Ribeiro (2009), “correspondem a um único e mesmo processo de governo (p.60)”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas Avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. In: **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n.9. mai/ago, 2009.

AMARAL, Marise Basso. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANADON, Simone Barreto. **Trabalho e Identidade Docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

_____; GARCIA, Maria Manuela Alves. Trabalho Escolar e Docente nos discursos oficiais na revista “Nova Escola”. **Cadernos de Educação**. Pelotas: Fae/UFPel, ano 14, nº. 25, jul/dez. 2005.

_____. Os impactos das avaliações nacionais no cotidiano da escola: a perspectiva dos gestores. **Anais do 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação – Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2008.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre: mar/ago 2009.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**, 35(2): 37-55 maio/ago-2010.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa.(org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica**. In: **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n,9. mai/ago, 2009.

BARROSO, Luis Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. Os conceitos fundamentais e a constituição do novo modelo**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Globalização: Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.108. São Paulo, nov.1999.

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

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n.2, p. 47-70, out. 2000.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos – Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais**. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo, 2000.

CATTONAR, Branka. Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função do diretor de escola. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, n.44, dez.2006.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. In: **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n. 9 – mai/ago, 2009.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. Velhos temas, novos problemas. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos Investigativos III – Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos Investigativos III – Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Doherty, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault? Novas Diretrizes para a Pesquisa Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência – o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Maragareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância**. In: Sísifo – Revista de Ciências da Educação. n.9 – mai/ago 2009.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 1 ed. Lisboa: Veja, 1993.

FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentido sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.197-223, novembro de 2001.

_____. **Adolescência em discurso. Mídia e produção de subjetividade**. PPGEDU/URGS, 1996. (Tese de doutorado).

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 965-987, Out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado – Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Maragareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade I – Vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1997.

_____. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Do Governo dos Vivos – Curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GANDIN, Luis A. & Hypólito, Álvaro M. Reestruturação Educacional como construção social contraditória. In: **Educação em tempos de incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GATTI, Beatriz. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**. n. 9 – mai/ago, 2009.

HADDAD, Sérgio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. In: **RBPAE** – v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. (org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do EU e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, n.44, dez.2006.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: **Teoria & Educação**, nº4, 1991.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.89-117, março/2003.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber;

BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos Investigativos III – Riscos e Possibilidades de Pesquisar nas Fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária, Mestra ou tia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, n.44, dez.2006.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25. n.2.p.185-384. Mai/ago. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p-283-303, 2004

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25. n.2.p.185-384. Mai/ago. 2009.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto. (orgs). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25. n.2.p.185-384. Mai/ago. 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma Educacional e Construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Liberdades Reguladas – A Pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Lutando em Defesa da Alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBULES, Nicholas & TORRES, Carlos Alberto. (orgs). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

_____. ; LINDBLAD, Sveker. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação e Sociedade**. V.22. n.75. Campinas, ago.2001.

REVISTA CONTIGO. São Paulo: Editora Abril, Edição 1845, 27 de janeiro de 2011.

RIOPEL, Marie-Claude. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores. In: **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, n.44, dez.2006.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Liberdades Reguladas – A Pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Inventando nossos eus. In. SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SENRA, Nelson. **O saber e o poder das estatísticas. Estudos & Análises – Documentação e Disseminação de Informações**. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educacional: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 2, n.1, p.5-14, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete. & BELLO, Samuel Edmundo López. **O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, maio/agosto, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, Inclusão, Hiperconsumo: desafios para a Educação. In: GONÇALVES, Rita A. . VIEIRO, Lia Margot D. ; ORTIZ, Ail Conceição M. (org). **Desafios da educação na sociedade do consumo**. Santa Maria. Centro Universitário Franciscano, 2007.

Referências site's internet

EDUCAR PARA CRESCER, Editora Abril, <http://educarparacrescer.abril.com.br/> - acesso em 2 de fevereiro de 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO, <http://www.folha.uol.com.br/> - acesso em 2 de fevereiro de 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP, <http://www.inep.gov.br/> - acesso em 15 de fevereiro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, <http://www.mec.gov.br/> - acesso 15 de fevereiro de 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE,
<http://www.arroiogrande.rs.gov.br> – acesso em 15 de fevereiro de 2011.

ZERO HORA, Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação ,
<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/oxdaeducacao/home,0,3123,Home.html> –
acesso em 2 de fevereiro de 2011.