

UNIVERSIDADE DE SOROCABA – UNISO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
COTIDIANO ESCOLAR

Cláudia Milaré de Toledo Lusivo

**O QUE NÃO SE DIZ E NÃO SE VÊ SOBRE O QUE SE DIZ E VÊ:
A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA**

Sorocaba/SP

2014

Cláudia Milaré de Toledo Lusivo

**O QUE NÃO SE DIZ E NÃO SE VÊ SOBRE O QUE SE DIZ E VÊ:
A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares

Sorocaba/SP

2014

Ficha Catalográfica

Lusivo, Cláudia Milaré de Toledo

L989q O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê : a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA / Cláudia Milaré de Toledo Lusivo. -- 2014.

125 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia de Amorim Soares

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

Cláudia Milaré de Toledo Lusivo

**O QUE NÃO SE DIZ E NÃO SE VÊ SOBRE O QUE SE DIZ E VÊ:
A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - ANA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/05/2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira

Universidade de Sorocaba

Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera

Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Wanderlei da Silva

Universidade Paulista

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção acadêmica aos meus pais, Délcio e Ermelinda, pela confiança, incentivo, expectativa e parceria na possibilidade de tornar um sonho, a mais pura realidade.

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado é um sonho que se tornou realidade!

Por vezes, a sensação de que era um caminho que eu não conseguiria trilhar, pelas mais variadas razões, dominava intensamente o meu ser. Mas, a perseverança, o gosto em realizá-lo e o incentivo de pessoas amigas me conduziram a conquistar esse caminho, superando dificuldades e atingindo objetivos. Este percurso me revelou uma grande virtude: a coragem para enfrentar desafios e não desistir. A conquista ora explicitada não é somente pela titulação, mas pela resiliência a ela inerente.

Agradeço profundamente:

- a todas as pessoas, que direta ou indiretamente, percorreram comigo essa caminhada;

- aos meus familiares, especialmente minhas filhas (Larissa e Thaís) e esposo (Cláudio), pela compreensão nas ausências constantes;

- à Brendha, companhia inseparável nos incessantes momentos de estudo;

- aos amigos de profissão, pelas palavras de incentivo e pela colaboração nas tarefas diárias, de modo a conciliar trabalho e pesquisa;

- aos amigos da turma de mestrado, pela partilha de cada conquista e pelo entusiasmo em continuar sempre;

- ao corpo docente do curso de mestrado, pelos ensinamentos e incentivos à busca do saber; em especial, à Prof^a Dra. Eliete Jussara Nogueira pela paciência, apoio e dedicação aos “aprendentes” como eu.

- à Prof^a Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares, minha orientadora, meu “Genius”, pessoa anos luz à frente de qualquer geração, a quem devo todas as oportunidades para conclusão de meu trabalho, pela confiança em mim depositada de que eu seria capaz de conquistar este percurso; a quem tenho muita gratidão e admiração;

- a DEUS, pela condição de estar viva e por ter escrito em seu Livro da Vida esta etapa de minha formação.

A todos, MUITO OBRIGADA!

No cativo escolar o professor desativa a lá fora.
Analfabeto de intensidades, congela o limite do
horizonte no chão. Contraditoriamente, ele é o
sequestrador e o sequestrado. Os alunos, ao contrário,
deslancham latências. A tecnologia do pensamento
contém brocas capazes de furar o teto da sala de aula,
sitar vãos, criar fissuras, deslocar cenários.

(Maria Lúcia de Amorim Soares)

RESUMO

À luz da teoria foucaultiana sobre relações de poder, cujos efeitos disciplinares e reguladores subjetivam os sujeitos, bem como da teoria da desigualdade social de Pierre Bourdieu, que desvenda os mecanismos que envolvem o sistema escolar e contribuem para a manutenção das propriedades de classes, esta pesquisa visa analisar a Avaliação Nacional da Alfabetização, inserida no cotidiano escolar como política pública, num contexto biopolítico. Tal pesquisa fomenta o questionamento sobre a relevância desta avaliação no processo de aprendizagem dos alunos e na construção qualitativa da educação escolar, assim como analisa essa avaliação como função de controle e regulação da vida do aluno para um fim capitalista, utilitarista e desigual, em um mundo globalizado, reforçando a distinção natural dos sujeitos pretendida pela burguesia. Foram realizadas análise documental e bibliográfica e observação do cotidiano escolar para reflexão do sistema de avaliação em larga escala instituído aos alunos do ensino fundamental, especificamente ao ciclo de alfabetização. A educação considerada na sociedade brasileira serviço de mercado e não bem público, favorece para que o papel do conhecimento tenha seu valor estratégico nas competências e habilidades competitivas e utilitaristas, desvinculando-se da matriz humanista, formativa e ética. A adoção de valores e interesses da classe dominante como referências para toda a população escolar pressupõe a reprodução social por meio da exclusão por dentro do sistema. Ao destacar a descentralização da oferta da educação básica, expõe-se o paradoxo da centralização do poder na esfera da União. Nesta pesquisa, considera-se o que os sujeitos produzem na sua ambiência social – *habitus*, a subjetivação e a dessubjetivação desses sujeitos a partir dos mecanismos do biopoder e as relações aí tecidas, buscando no cotidiano escolar, para além da reprodução, o que nele se cria, vislumbrando possibilidades no desmonte do cristalizado.

Palavras-chave: Biopoder. Biopolítica. Distinção Social. Qualidade da Educação. Avaliação.

ABSTRACT

In light of Foucault's theory on power relations, whose disciplinary and regulatory effects subjectivate subjects, as well as Pierre Bourdieu's theory of social inequality, that unravels the mechanisms involving the school system and contribute to the maintenance of the properties of classes, this research aims to analyze the National Literacy Evaluation, included in school life as public policy, in a biopolitic context. This research encourages the questioning of the relevance of this evaluation in the learning process of the students and in the construction of the qualitative education, as well as analyzes the evaluation function as the control and regulation of student's life for a capitalist, utilitarian and uneven order, in a globalized world, enhancing the natural distinction of the subjects desired by the bourgeoisie. There were performed documental and bibliographic analyzes and observation of everyday school life for reflection of the evaluation system in large scale instituted to students from elementary school, specifically to literacy cycle. Education considered in the Brazilian society service market and not public good, favors for the role of knowledge, has its strategic value in the competencies and competitive and utilitarian skills, disentailing from the humanistic, formative, and ethical matrix. The adoption of values and interests of the ruling class as reference for the entire school population presupposes social reproduction through excludes within the system. By highlighting the decentralization of elementary education, exposes the paradox of power centralization in the sphere of the Union. In the research, it is considered what the subjects produce in their social - habitus, the subjectivity and desubjectivity of these subjects from the mechanisms of biopower and links created there, seeking in everyday school life, in addition to reproduction, which is created, seeing possibilities in the dismantling of crystallized.

Keywords: Biopower. Biopolitics. Social Distinction. Quality of Education. Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM: Banco Mundial
- DAEB: Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI: Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MEC: Ministério da Educação
- OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC: Organização Mundial do Comércio
- PAIC: Programa pela Alfabetização na Idade Certa
- PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC: Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
- SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
- SEDU: Secretaria da Educação – município de Sorocaba
- UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF: United Nations Children's Fund.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO NO BRASIL, A PARTIR DOS ANOS 1980: O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.	19
2.1	A Reforma do Estado e a gestão empresarial na escola	33
2.2	O sistema SAEB: dispositivo de regulação de resultados.	46
3	O QUE NÃO SE VÊ E NÃO SE DIZ	55
3.1	Biopoder e biopolítica – mecanismos de subjetivação do indivíduo	56
3.2	A escola: maquinaria da reprodução	65
4	O COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA NA PRODUÇÃO DE SABERES.	74
4.1	Avaliação em larga escala / ANA: estratégia política para a produtividade educativa.....	86
4.2	A experiência de Sorocaba.....	101
5	CONSIDERAÇÕES	113
	REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

A opção inicial de descrever o meu percurso profissional justifica-se para contextualizar o objeto de pesquisa ao qual me debruço em desvelar, tecendo reflexões a partir do local onde me encontro. Portanto, sou natural de São Paulo/capital e há quatorze anos residente na cidade de Sorocaba. Venho de uma família da classe popular, cujos progenitores (avós e pais), numa tradição familiar, tinham por objetivo 'dar estudo' aos filhos para que 'eles fossem alguém na vida'. Desde sempre tive uma vida muito regrada e com responsabilidades para justificar os esforços despendidos da família na aquisição e conquista de uma vida melhor. Há trinta anos era possível vislumbrar, com intensidade, a mobilidade social conforme a profissão desempenhada, consequência de acúmulo de capital escolar.

Meus pais, apesar de valorizarem o ambiente escolar como meio de aquisição de cultura, não ficaram felizes quando pronunciei minha vontade de seguir carreira do magistério como professora de história. Para eles, não era uma profissão rentável, grande preocupação capitalista que dominava a consciência das pessoas que almejavam conquistar uma vida futura confortável e independente, pois não havia um estreitamento na relação entre sistema de ensino e diploma recebido com o sistema de produção e cargo ocupado. Hoje, concordo que ser professora não é nada 'rentável', mas a conquista de outros valores a ela inerentes me faz feliz. Estou há vinte e oito anos no magistério público.

Minha trajetória estudantil (educação básica) foi realizada na rede pública de ensino, enquanto que a de graduação, na rede particular. Ao longo da trajetória acadêmica, parte dela concomitante a profissional, fui fortalecendo objetivos no sentido de questionar a discriminação e a injustiça sociais no cotidiano escolar, no tocante à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos com intuito de poder fazer a diferença no pequeno espaço de atuação onde estava inserida; hoje sei que o que eu queria era provocar resistências ao instituído, profanar o poder reinante na instituição que reforçava a ideia de fracasso escolar para a maioria dos alunos, visando despertar no outro a consciência dessa subjetividade para que pudesse reagir, porém, sem que eu mesma tivesse, à época, a consciência e/ou o conhecimento do que era isso. Sempre estive em busca de algo mais! Galguei todas as instâncias da carreira educacional: professora, coordenadora pedagógica,

vice-diretora e diretora de escola; hoje, sou supervisora de ensino na rede pública municipal da cidade de Sorocaba.

Uma das questões que mais me perturbavam no cotidiano escolar era a prática pedagógica avaliativa exercida pelos professores (inclusive por mim), sinalizando por meio de números – notas – o que os alunos haviam ‘aprendido e apreendido’. Lembro-me que nos Conselhos de Classe / Série, esse colegiado que a princípio teria a finalidade de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, analisando as etapas de aquisição e construção do conhecimento e propondo intervenções para este fim, na verdade fazia uma caça aos culpados pelo não aprendizado, pela não aquisição de conhecimentos, tentando justificar porque o aluno não aprendia o que fora previamente planejado pela equipe escolar. Falas de professores do tipo “*aquele aluno é muito bagunceiro*”, “*fulano é mal educado*”, “*ciclano tem uma mãe barraqueira, que cuida da vida de todo mundo*”, “*o pai de beltrano nunca apareceu na escola, não está nem aí com a vida do filho*”, “*os pais não dão educação para esses meninos, eu quem devo dar?*”, “*ela não fez um trabalho solicitado, então preciso dar um castigo para moralizar minha aula*”, “*aquele falta demais às aulas*”¹, entre outras falas, eram recorrentes.

Apesar de estar inserida nessa prática e reproduzir o mesmo discurso (que naquele momento parecia único), fazendo com o outro o que fizeram comigo, eu não concordava com essa prática cotidiana, mas confesso que também não fazia diferente, apenas reproduzia o instituído.

Sem entrar no mérito de análise dos motivos que conduziam a esses procedimentos, a realidade é que o veredicto do Conselho de Classe / Série era a definição da verdade daquele momento. Hoje sei que a existência de algo sobre o qual não se pensa ou indaga, é uma verdade que se afirma acabada e não considera ou enfrenta as limitações dos processos que pretendem alcançá-la. Segundo Nietzsche, citado por Silva (2009, p.114), “[...] a verdade tem um estabelecimento político, e a mentira torna-se um atentado contra as forças políticas que estabelecem as designações corretas. A verdade é uma aceitação coletiva da mentira”. No caso, as notas ou conceitos pronunciados pelos professores em relação ao rendimento escolar dos alunos era a verdade definida pela equipe escolar

¹ Informações verbais: falas de professores extraídas de reuniões de Conselho de Classe/Série do Ensino Fundamental.

e aceita pela comunidade, o que não deixava de ser, no sentido elencado, uma possível mentira da real aprendizagem dos alunos, politicamente representada.

Essa vivência pedagógica inserida no cotidiano escolar reforçava em mim o incômodo com a questão da avaliação dos alunos e sua representação numérica, pois não a via como uma ação que pudesse ser realmente justa para com os envolvidos no processo, nem tampouco que assegurasse a aprendizagem dos alunos; a emoção e seus efeitos a partir das relações é que gritavam mais forte na conclusão e registro da avaliação da aprendizagem dos alunos, evidenciando o poder de mão única e a conseqüente subjetivação dos demais envolvidos. Até aquele momento, não via a relação escola-aluno como uma relação de forças, onde as práticas educativas capturavam os alunos que se emudeciam pela ação discursiva das mesmas.

Minha visão de avaliação do rendimento escolar dos alunos restringia-se a um campo de análise pouco específico, sem perceber que a avaliação provoca exatamente o contrário, ou seja, um comportamento intelectual dispersivo, passeando por diferentes campos, desde o filosófico, ético, moral, sociológico, político, psicológico, até o econômico.

Hoje, entendo que o processo avaliativo, além de dispersivo, é muito complexo, pois sendo de natureza político ideológica, o faz dependente de concepções como educação, aprendizagem, ensino, qualidade educacional, sociedade, entre outras, podendo determinar práticas de avaliação diferenciadas. Por isso, ao tomar a avaliação como objeto de análise, foi preciso enfrentar a complexidade e a dispersão como iminentes ao campo discursivo da educação, para que não caísse na tendência de repetir jargões do discurso programático educacional.

Uma vez que a escola pública moderna constituiu-se no dispositivo disciplinar de maior abrangência, capturando grande parte dos indivíduos, desloquei minhas preocupações das práticas associadas a uma educação menor (do tipo às relacionadas acima) à educação maior, mantendo a preocupação da prática avaliativa como foco e, com isso, tentei desvelar o significado da avaliação em larga escala instituída no processo de aprendizagem escolar. Para esse cenário, fiz os seguintes questionamentos:

- a avaliação escolar em larga escala se constitui em mecanismo de poder que possibilita mensurar a aprendizagem dos alunos das

diferentes classes sociais e a qualidade da educação dos sistemas ou redes de ensino ?

- a Avaliação Nacional da Alfabetização possibilita induzir políticas públicas que reverberam em efeitos positivos na prática pedagógica?
- por que a avaliação continua sendo alvo de investimentos para que a escola cumpra seu papel político e social?

Assim, com o intuito de refletir sobre os questionamentos elencados, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental, com observações do cotidiano escolar, tendo como objeto de estudo a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do tipo em larga escala, aplicada aos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Considerando a hipótese de a avaliação ser um dispositivo de poder para controle e regulação social, com interesses pré-estabelecidos pela burguesia e com foco econômico, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a avaliação em larga escala como dispositivo de poder de uma sociedade capitalista e globalizada que busca manter o *status quo* estabelecido. Como objetivo específico, a pesquisa buscou identificar processos implementados na rede de ensino do município de Sorocaba que retratam a Avaliação Nacional da Alfabetização como dispositivo de poder, os quais demonstram a estrutura do biopoder e dos mecanismos biopolíticos inseridos no cotidiano escolar.

A reflexão que se faz presente está pautada no peso da avaliação dado pelos sistemas e pela escola, nem sempre tão visível e audível, mas sempre presente a fim de demonstrar a eficácia desse dispositivo de poder.

Nesse sentido, considerando a complexa rede de relações que envolve a temática avaliação, bem como as teorias, concepções, ideologias que possam subsidiá-la, esta pesquisa tem como título “O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: A Avaliação Nacional da Alfabetização – Ana”, justificado pelo fato que busquei desvelar essa tecnologia de poder, em seus imbricados discursos e mecanismos para além do que está aparente, para revelar a atuação biopolítica inserida no cotidiano escolar que promove a manutenção das desigualdades sociais, em detrimento de uma educação, de fato, de direito e de qualidade para todos os alunos que ampliaria possibilidades de equidade social.

A ênfase nos processos avaliativos em larga escala tem mobilizado grupos de especialistas em procedimentos e técnicas de avaliação em vários âmbitos, a fim de produzir aumento de qualidade (do serviço prestado) mediado por técnicas de

controle. Paradoxalmente, essas técnicas de controle tem responsabilizado o aluno pelo malogro da aprendizagem, assujeitando-o constantemente, por meio de estratégias diagnósticas aplicadas às escolas e aos sistemas escolares como forma de identificar problemas e promover correção dos mesmos.

A opção por este modelo de avaliação justifica-se pelas características que a compõe: proposta pelo poder público para avaliar o nível de conhecimento dos alunos de diferentes classes sociais, num modelo único de instrumento, cujos resultados são propagados como a realidade da qualidade da educação brasileira, ou seja, como verdade a ser disseminada à sociedade. Isto, segundo Foucault (2008), representa um dispositivo que está sempre inscrito num jogo de poder ligado a uma produção de saber. Conforme afirmou Pérez (2009, p.167), “o desafio que se coloca para a educação na contemporaneidade é pensar-praticar-instituir uma educação excêntrica, capaz de produzir a potência de superar no mesmo o que já existe. Esta é a obra”.

Desta forma, quero desconstruir verdades que amparavam minha prática, para construir novos conhecimentos e outras verdades (parciais) contemporâneas, mesmo que sejam motivadoras de inúmeros conflitos internos, na minha relação comigo mesma e com outros colegas de profissão. Esse desafio está lançado e, nesse momento, conforme Deleuze citado por Gallo (2009) significa uma máquina de guerra no percurso de minha atuação profissional, para que eu consiga encontrar linha de fuga que me faça competente e resistente como educadora.

Para tanto, a estrutura desta pesquisa constitui-se de uma introdução onde esclareço que o exercício da problematização é motivado por um estado permanente de inquietação, gerado pelo incômodo da aparente naturalização do poder de mão única sentido num processo contínuo de observação e vivência.

No capítulo 2, faço um levantamento do contexto sócio-histórico da implantação do sistema neoliberal no Brasil, o qual, amparado pelos organismos multilaterais num processo de globalização, conduziu à “supremacia inequívoca dos arranjos políticos baseados na menor restrição possível à mão invisível do mercado” (COSTA, 2011, p. 61) e refletiu sobremaneira no cotidiano escolar, induzindo políticas públicas focadas na produtividade. Ocasionado por esse contexto, o modelo de gestão adotado pelas organizações foi o empresarial que, entre outras mudanças, implantou estratégias de avaliação de desempenho e de resultados como propulsoras dessa produtividade com qualidade; a gestão empresarial

desenvolvida no contexto escolar é justificada para esse fim. Fez-se necessário um estudo documental sobre a implantação das avaliações em larga escala, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cujo propósito de controle e monitoramento da aprendizagem dos alunos tem vistas a estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira para um pretense desenvolvimento econômico.

No capítulo 3, faço um resgate dos referenciais teóricos que subsidiam a hipótese elencada, considerando o biopoder e a biopolítica enunciados por Michel Foucault, fundamentais para problematizar o objeto escolhido, trazendo à tona a reflexão sobre dispositivos de poder que asseguram a subjetividade dos indivíduos, controlando-os e regulando a produção de corpos dóceis e úteis, no interior da instituição escolar. E, na esteira de problematizar a história do presente, busco relacionar a produção de subjetividades no cenário de uma sociedade desigual, cujas estruturas de classe garantem, segundo Pierre Bourdieu, vinculação dos indivíduos numa classe social e, por isso, a reprodução dessas desigualdades sociais na instituição escolar.

Nessa linha de construção de conhecimento sobre prática pedagógica, partindo da hipótese da avaliação ser tecnologia de poder que reforça a reprodução social, alinhavo uma reflexão no capítulo 4, discutindo a relação do discurso e da prática na produção de saberes e de subjetivação dos sujeitos, apontando paradoxos aí existentes; para tanto, ressalto a Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, contextualizando-a no cenário do cotidiano escolar, a partir de um programa nacional (PNAIC) que busca alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ou até o final do 3º ano do ensino fundamental, que determina o que as crianças precisam aprender, que promove formação continuada aos professores mediada por diversas metodologias e que aplica avaliação em larga escala para aferir os resultados do mesmo, validando as orientações dos organismos multilaterais. Tomo a Avaliação Nacional da Alfabetização/ANA, como hipótese de dispositivo de poder, uma vez que o público alvo a ser atingido pelo instrumento de avaliação está em pleno processo de aprendizagem; por isso, considero que as estratégias de controle estão cada vez mais infiltradas no cotidiano escolar para regulação do fluxo formal de educação para alcance de interesses específicos. Para tanto, trago a experiência da rede de ensino municipal de Sorocaba para aferir o contexto acima citado, no cotidiano escolar.

Por fim, no capítulo 5 alinhavo um tecido de considerações que justificam minha hipótese de ser a avaliação em larga escala um mecanismo do biopoder que reforça a desigualdade social na instituição escolar e, que mediada por interesses específicos, não promove a qualidade da educação para todos os alunos, numa sociedade que tem por proposição um projeto de nação includente.

Contudo, busco refletir e fazer avivar possibilidades da prática pedagógica, por meio da ação avaliativa escolar, que possam constituir-se como meio propulsor de resistência aos mecanismos que subjetivam os sujeitos das classes populares, oportunizando inclusão de todos para além da exclusão no interior do sistema.

2 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO NO BRASIL, A PARTIR DOS ANOS 1980: O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.

As origens do neoliberalismo remontam à década de 40 do século passado, logo após a Segunda Guerra Mundial, como uma reação teórica e política contra o Estado Intervencionista e de Bem Estar Social vigente. Segundo Corrêa (2003), seu surgimento e posterior hegemonia mundial marca o fim do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico keynesiano. O modelo fordista foi gradualmente sendo substituído na esfera econômica pela terceirização, predomínio do capital financeiro, dispersão e fragmentação da produção, centralização da informação e velocidade das mudanças tecnológicas. Por sua vez, o modelo keynesiano do Estado de Bem Estar Social foi condenado pela política neoliberal que, em seu lugar, criou o Estado mínimo, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública.

Sugerido por Friedrich Hayek e Milton Friedman (apud Côrrea, 2003), o neoliberalismo inspirou seguidores que, a partir da década de 1980, disseminaram ideias pelo mundo, como por exemplo, a prática política e econômica conduzida pelos organismos multilaterais, entre eles Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

O neoliberalismo surge com o propósito de reorganizar o Estado e recuperar os lucros da burguesia – dos países periféricos - a partir de um novo cenário marcado pela flexibilização dos processos produtivos, logo após uma crise estrutural do capital em suas taxas históricas de lucro e exploração, na década de 1970. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), em relação ao capitalismo, “a natureza dessa crise o impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro”, definindo a chamada globalização da economia. Isto porque a tecnologia aliada à flexibilização dos processos de produção desmantela bases rígidas da estrutura burocrática de poder e implanta a responsabilização do trabalhador pela consecução das metas da produção sem, contudo, representar-lhe maior liberdade.

A reestruturação produtiva estabeleceu o mercado como definidor das relações sociais, da visão de mundo, das ações e aspirações do homem, deslocando para segunda instância valores como liberdade, igualdade,

solidariedade, coletividade, cooperação, convívio com as diferenças, democracia, uma vez que o critério econômico/mercantil promove uma visão fragmentária e patológica da realidade impondo o individualismo e a competitividade.

Partindo da lógica do mercado, o dirigismo econômico levou à servidão o cidadão diante do Estado. Os cidadãos passaram a ser clientes num mundo globalizado; a lógica dessa lógica expressou-se pela eficácia, sucesso, progresso a serviço do capital e do poder, o que fortaleceu os mecanismos de controle e regulação de uma sociedade biopolítica.

Assim, para atuar na promoção de ajustes macroeconômicos que normalizassem os padrões de crescimento e acumulação de capital, o Estado neoliberal deveria ser forte e amplo, apesar de ser chamado de Estado mínimo. “Seu papel passa a ser o de cuidar dos direitos de propriedade e reforçar os contratos privados, deixando ao mercado a responsabilidade de, por si só, promover a distribuição de benefícios, rendas e salários e garantir o bem estar geral” (FRIEDMAN, 1988 apud CARVALHO, 2009, p. 1144). Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), as reformas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho foram justificadas, tendo em vista que na “base da tese de Hayek as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade”.

Assim, as tendências neoliberais passam a pregar a centralidade do econômico, especificamente a rentabilidade financeira e o retorno político dos investimentos, cuja categoria define os limites e possibilidades para o funcionamento das sociedades. Segundo Marques (2013), o mercado é regulador de uma combinação de valores como diminuição de custos e aumento de rentabilidade e lucro. Por isso, para o autor,

[...] a busca da elevação dos lucros enquanto valor supremo do mercado na sociedade capitalista, que com eles traz também o aumento de poder inclusive na esfera pública, está no cerne do seu jogo e define suas regras. Questões como função social da empresa, sustentabilidade, responsabilidade social, pertinência, que povoam os debates contemporâneos forçosamente ocupam lugar secundário, a não ser que se compatibilizem de alguma forma com a preservação dos lucros (MARQUES, 2013, p. 75).

A partir dos anos 1980, a política brasileira assumiu para si a lógica neoliberal de forma que o Estado, pela implantação de políticas públicas, ou seja, pelo conjunto de ações por ele desencadeadas, com vistas ao atendimento a

determinados setores da sociedade, passou a regular a economia, produzir normas jurídicas, exercer o controle do tecido social, o que definiu os rumos dessa sociedade moderna. Num processo semelhante ao mundo internacionalizado, no Brasil,

temos, portanto, um modelo econômico e político que no plano da ideologia se materializa no predomínio do fetichismo da mercadoria; no plano econômico e social, traduz-se no processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão econômica e social da classe trabalhadora; e no plano das teorias, na crise da razão (CORRÊA, 2003, p. 39).

Com isso, o governo instituído, na dinâmica da racionalização, busca a observância de critérios da eficiência e eficácia na utilização de recursos financeiros. Dias Sobrinho (2013) destaca que uma linha tênue passou a marcar a relação público-privada na educação, em todas as suas etapas, evidenciando a expansão capitalista e a acumulação de capital.

O neoliberalismo se consolidou globalmente como cosmovisão que determina a racionalidade da sociedade. Com apoio ideológico e financeiro de organismos multilaterais foram formuladas e postas em prática várias estratégias de reforma da educação (superior) com o objetivo principal de aliviar a responsabilidade e a participação do financiamento público e alimentar a expansão das empresas privadas mercantilistas (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 111).

Este contexto que visa a expansão do capitalismo sugere, por meio de recomendações dos organismos internacionais, mais investimentos na educação, a fim de integrar as classes populares no sistema produtivo, ao menor tempo e com menos gastos. Neste sentido, a prioridade de investimento público deve ser na educação básica, um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis, uma vez que neste nível de ensino se pode dotar os indivíduos de capacidades básicas para o trabalho em tempos de globalização, atender grande contingente de alunos com menores gastos. Pretende-se que o indivíduo possa aumentar a produtividade, sem, contudo, ter controle sobre o processo produtivo, ratificando a divisão social do trabalho intelectual e manual, de uma sociedade contemporânea desigual. Para os outros níveis de ensino, a orientação é para a privatização, com objetivo de expandir mercado. É a análise econômica dos investimentos, os quais são direcionados para certo grau de rentabilidade, considerando-se a relação custo/benefício.

Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. En los análisis económicos generalmente se comparan los beneficios (en productividad de la mano de obra, medida por los salarios) con los costos para las personas y para la sociedad. Se identifican como prioridades en la inversión pública las inversiones para las cuales la tasa de rendimiento social es más alta y el nivel de subsidio público es más bajo. Las tasas de rentabilidad deben calcularse teniendo en cuenta las circunstancias específicas de cada país, y esas tasas no pueden suponerse. A causa de la dificultad de evaluar los beneficios externos que no se reflejan en los salarios, es preciso utilizar con cautela los análisis de costo-beneficio (BANCO MUNDIAL, 1996, p.10).

O Banco Mundial, um dos maiores credores dos países em desenvolvimento, com vistas a alavancar o capitalismo financeiro global confirma a importância da educação, especialmente a básica, para o crescimento econômico, uma vez que contribui para reduzir a pobreza e aumentar a produtividade, não só para adaptar-se à evolução do mercado de trabalho, também para sustentá-lo. No rol de transformações do mercado, a OCDE (1994) diz que

están delineando así más claramente las funciones que cumplen los distintos niveles de la educación. Las escuelas primarias y secundarias se ocupan principalmente de las aptitudes generales básicas de lenguaje, ciencia y matemáticas, y cada vez en mayor medida, de las relativas a la comunicación y también del desarrollo de las actitudes necesarias para el lugar de trabajo. Esa aptitudes constituyen la base de la educación y la capacitación ulteriores; incluso la educación secundaria profesional se está haciendo más general. La educación y capacitación posteriores consisten entonces en la adquisición de conocimientos académicos y profesionales, en instituciones de enseñanza superior y mediante capacitación especializada en el empleo, los que se actualizan periódicamente a través de la educación permanente relacionada con el trabajo (OCDE, 1994 apud BANCO MUNDIAL, 1996, p.29).

As relações sociais sofrem mudanças de toda ordem, inclusive de novos horizontes sociopolíticos do mundo “sob a égide da globalização da economia” (DOURADO, 2002, p. 236).

O neoliberalismo, portanto, é difundido como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, apresentando decorrências sociais como exclusão, desemprego, desigualdade que são aceitas pela massa populacional, conduzida politicamente, como necessárias ao desenvolvimento do capital.

Amalgamado a esse cenário neoliberal, encontro uma interlocução com Zygmunt Bauman (2001), autor que analisa o mundo contemporâneo a partir da ideia de “modernidade líquida”, tomando-a como uma época em que os fluidos substituem o lugar dos “sólidos”, na medida em que aqueles fluem, escorrem, transbordam, vazam e, diferentemente destes, não são contidos facilmente. Os padrões de valores, referências da vida pública, das instituições passam para um estado liquefeito, provocando um crescente processo de individualização e privatização. O modo de vida dessa modernidade líquida caracteriza-se pela leveza, velocidade, flexibilidade que passa a desafiar o tempo e o espaço. Nesse sentido, para se adequar aos novos tempos, num mundo mais previsível e administrável, a economia é forjada a se constituir como novo sólido, mas mantendo, segundo Bauman (2001), a fluidez das relações.

Por isso, essa forma de “derreter os sólidos” deixava toda a complexa rede de relações sociais no ar - nua, desprotegida, desarmada e exposta - impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles (BAUMAN, 2001, p. 10).

Nesta lógica e pelas orientações dos organismos multilaterais direcionadas aos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, os sistemas de ensino implantam práticas, valores e diretrizes de caráter pragmático que corroboram a sociedade capitalista, propondo por meio das mudanças organizacionais a lógica empresarial, o gerenciamento e a liderança como vantagens competitivas.

Por essas razões, são inegáveis as consequências da globalização no mundo do trabalho, incluindo-se o trabalho docente, que sob a égide da lógica da empresa, altera sobremaneira as condições que se impõem no cotidiano dos trabalhadores no Brasil. A flexibilização produtiva impõe a substituição da racionalidade técnica e burocrática por competências de interação e responsabilidade pessoal, tornando o trabalho mais funcional, autônomo e mediado por relações democráticas. As pressões do capital se fazem presentes por políticas de liberalização, de desregulamentação e privatização, as quais formam uma padronização de condutas políticas que inviabilizam possibilidades distintas destas determinadas pela corrente da globalização. O Estado atua por meio destas novas relações, caracterizadas pela interdependência entre si e entre grandes empresas transacionais, verificadas diante de outras regras nas relações produtivas e sociais humanas.

[...] o homem atual se encontra envolto em um ambiente que lhe informa necessidades de racionalização do tempo e do aumento da produtividade, acoçando-o cotidianamente com avisos de que o seu retorno ao mundo do trabalho ou mesmo a manutenção das condições laborais em que se encontra depende diretamente de seu desempenho e de sua capacidade de se adaptar de imediato às mudanças determinadas pela flexibilização e inserção de novas técnicas no setor produtivo (DIAS, 2010, p. 172-173).

Tais considerações elevam a valorização da progressiva formação e educação humanas como Teoria do Capital Humano, adequada aos interesses do capital porque transfere para as pessoas a explicação da origem e da manutenção das desigualdades econômicas. Assim, segundo Dias (2010), a ideia de um acréscimo de instrução ou treinamento corresponde a um acréscimo de capacidade de produção e, por isso, deriva-se a ideia de que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto para o desenvolvimento das nações, quanto para o plano de mobilidade individual.

Faz-se necessário ressaltar que a valorização da progressiva formação de capital humano teve como âncora, habilidades e competências tidas como essenciais para o contexto social e aspirações das forças políticas no processo de reestruturação produtiva no país. Por mais polissêmica que seja a noção de competência, no caso, na transição do modelo capitalista fordista/taylorista para um padrão de acumulação capitalista mais flexível, cujas exigências para desempenho da força de trabalho passaram a ser a competitividade, produtividade, agilidade e racionalização de custos, tal modelo tendeu a se tornar hegemônico no mundo do trabalho. Sendo as competências não somente a posse de saberes, mas a capacidade de mobilização dos mesmos para resolução de problemas, remetem-se às características individuais dos sujeitos.

Nos países em desenvolvimento, como o Brasil, políticas públicas educacionais, entre elas introdução de métodos não-formais de formação, ensino à distância, responsabilização das comunidades pelos custos da educação, aumento do número de alunos por professor, visam ao cumprimento dessas expectativas, desconsiderando-se se os processos de formação humana servem aos coletivos humanos (diferentes classes sociais) ou às exigências de poucos que servem ao capital. Nesse sentido, para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”.

As prerrogativas do Banco Mundial reforçam as orientações para essa relação entre educação e capital, uma vez que:

El efecto externo de la educación es importante para el crecimiento económico, y así lo indica, por una parte, el posible efecto de umbral a nivel primario y, por la otra, la probable difusión de conocimientos que facilita la educación superior. Las nuevas teorías sobre el crecimiento económico, al igual que las antiguas, demuestran la complementariedad del capital humano y físico: una mayor reserva de capital humano acrecienta el valor de arrendamiento de las máquinas; una reserva creciente de capital físico mejora la eficiencia de la inversión en educación, y la inversión en general tiene escasa influencia en el crecimiento económico cuando no está respaldada por la educación (BECKER, 1964; LUCAS, 1988 apud BANCO MUNDIAL, 1996, p. 26)

Paradoxalmente, no Brasil, a educação está posta como direito público consubstanciado na legislação vigente - Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20/12/1996 e as normatizações dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação - e contextualizada no projeto neoliberal de nação, articulada ao mundo do trabalho e da prática social.

Um passeio superficial sobre as disposições constitucionais é suficiente para observar sobre quais bases se fundam as políticas públicas de responsabilidade do Estado e de alcance universal como direito público e subjetivo. Explicitamente, a educação é citada no art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um dos direitos sociais e, conforme seu art. 19, III, é vedado ao Estado “criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”, o que significa, segundo Abicalil (2002, p. 257) “que a universalidade do direito é a base do princípio de igualdade que não se opõe à pluralidade e às ricas diferenças que compõem qualquer povo”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), está baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Segundo Pereira e Mendes (2012), a LDBEN:

foi sancionada em um momento histórico nacional marcado pelo fortalecimento de um modelo de reestruturação produtiva e de tentativas de reinserção do país na nova ordem mundial, segundo moldes neoliberais para a política e a economia. Essa nova ordem tem sido responsável pelas grandes transformações do mundo contemporâneo, definindo as principais diretrizes das políticas educacionais. As inter-relações se expandiram, alguns padrões internacionais de organização econômica e social foram difundidos pelo mundo afora, influenciando e transformando o Estado, a política, as condições de vida, a cultura, os meios de comunicação, a tecnologia etc (PEREIRA; MENDES, 2012, p. 160).

Além disso, nos artigos 74 e 75 da LDBEN, é transparente o estabelecimento de um padrão de qualidade que se constituiria na base do financiamento público e da ação da União na garantia do direito à educação.

Conforme Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (p. 2) “é direito de todo brasileiro a formação humana, cidadã e profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo”. Aqui a escolarização é vista como possibilidade de ascensão social e profissional, uma vez que, como direito, a educação básica deve estar contextualizada num projeto de nação, na democratização do acesso, permanência e sucesso escolares com qualidade social, científica e cultural, o que consiste na organização do sistema educacional nacional.

O que reflete a condição humana na atualidade está posto a partir de uma lógica que considera a formação de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais como alicerce para exercer em plenitude o direito à cidadania, o que a princípio seria a formalização da igualdade. Todavia, nesse contexto, direito à cidadania “se relaciona con los imaginarios y discursos sociales existentes em uma sociedad em torno al tipo de ciudadano que se necesita em determinado momento histórico” (CERDA et al., 2004, p.56).

A ideia de progresso e sucesso no mundo contemporâneo, flexível e fluido, é deslocada para o indivíduo que tece relações moldadas às condições de um jogo com objetivos de curto prazo, que pressupõem recompensa imediata. Essas relações são marcadas pelas incertezas e fragilidades das ordens de um mercado regulador, acabando por confrontar paradigmas como permanência e descontinuidade, autonomia e emancipação. A condição do indivíduo nesse mundo contemporâneo torna-se, então, vulnerável, presa fácil para os dispositivos de poder que o subjetivam. É a superestrutura ideológica neoliberal que regula e assegura as condições para a reprodução do capital.

Estas novas características de gerenciamento da produção capitalista, que revelam nova forma de organização social, compelem os indivíduos a buscar autonomia frente às estruturas normativas tradicionais, alterando padrões de vida, de relacionamento e de papéis nas instituições.

Entendo que os organismos internacionais subsidiados por uma concepção capitalista de educação evidenciam que a educação pública deve produzir mão de

obra qualificada às exigências do mercado produtivo, sem, contudo, proporcionar aos sujeitos em questão, condições seguras de mobilidade ou ascensão social.

Para o Banco Mundial (1996), as mudanças econômicas influenciam diretamente os sistemas de educação, pois:

em primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, em lugar de trabajadores com um conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas em la enseñanza primaria y secundaria general. Em segundo lugar, los sistemas de educación – sobre todo a los niveles superiores y de pogrado – deben respaldar la ampliación permanente del acervo de conocimientos (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 27).

O sistema estatal de ensino se estrutura no cálculo econômico baseado no custo/aluno, na busca de um processo pedagógico mais eficiente, produtivo e menos oneroso, o que justifica que a administração estatal da educação está moldada e assessorada por manuais de administração de empresas, onde o lucro deve prevalecer conforme *status quo* estabelecido.

Para Freitas (2011, p. 54), “as políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, dentro de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público”. Mesmo defendendo como Dias Sobrinho (2010) que a educação deve ser um bem público², não negociável, vista como fator de construção solidária da humanidade, de aprofundamento da ética enquanto realização de valores da vida democrática, da justiça social e que dê sentido de promoção da cidadania, por motivos da condição neoliberal, a educação tornou-se um bem de mercado regulado. Privatizou-se um bem (que deveria ser literalmente) público. É a modernidade líquida forjando um novo sólido, mas mantendo as relações sem apego, sem compromisso, com o olhar na produtividade, na rentabilidade, na utilidade.

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da

² “O conceito de bem público é aqui entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais (...). O respeito à dignidade humana justifica a prevalência do bem comum sobre as conveniências individuais. O público corresponde a uma concepção moral do bem comum” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109).

mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação dos processos de exclusão social. (DOURADO, 2002, p. 237).

É fato que a educação é um direito social assegurado por lei; entretanto, no contexto neoliberal de um mundo capitalista, os efeitos perversos da sociedade de classes e da concentração de renda, ou seja, pelo domínio e soberania do capital, direitos são transformados em bens (econômicos), qualificados por seu valor de mercado. A educação não escapou dessa lógica. No entanto, a massa populacional brasileira não recebeu até agora um ensino básico de qualidade, mantendo-se o dualismo escolar (escola para pobres e escola para ricos), próprio de uma visão elitista da educação de um mundo capitalista, mesmo que legalmente estabeleça-se a universalidade do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os alunos.

Vale ressaltar que, com Dias Sobrinho (2013), entendo ser educação de qualidade aquela que proporciona a todo e qualquer aluno conhecimentos e saberes, valores sociais (de equidade, igualdade democrática e social, ideal do bem comum, justiça, dignidade, ética, etc) e uma formação integral como essenciais ao contexto do viver bem em sociedade. Essa qualidade é a que deveria pautar a educação de toda e qualquer escola, desde que a educação fosse considerada como bem público; mas, uma vez que se apresenta à sociedade como bem econômico, sua qualidade é determinada por quem a detém. Mesmo assim, amparada pelas práticas discursivas, flexíveis e fluidas a escola, espaço da educação escolar, continua sendo para a sociedade promotora de desenvolvimento e de emancipação social, mantendo a acreditação tradicional de seu papel político e social. Mais uma vez se faz presente o biopoder³ que controla as mentalidades por meio de ações biopolíticas⁴.

Para Bourdieu (2012),

³ Entende-se biopoder o controle externo como forma de poder atuante sobre toda a vida do sujeito, estendido ao corpo social.

⁴ Entende-se biopolítica, as tecnologias disciplinares utilizadas sobre o corpo-espécie enquanto forma de regulação e controle da população.

eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU, 2012, p. 223).

A preocupação educacional em nível macro é atender o imperativo do mercado de trabalho, pois o sistema capitalista neoliberal e, com ele, a globalização, traz um conjunto de valores e visões de mundo que determinam os modos de pensar, sentir e agir, naturalizando, segundo Dias Sobrinho (2010a, p.124), a marginalização de massas de indivíduos que “não se ajustam ao mercado, por não serem competitivos ou produtivos ou simplesmente por terem baixo potencial de consumo”.

Bauman (2005) corrobora essa ideia de marginalização e de exclusão, justificando que no mundo atual, do consumo imediato, o que prevalece é a projeção de condições a serem atingidas entre o útil e o refugio, de maneira que quem tem mais recursos, é mais habilidoso e forte, impõe e/ou derruba as regras no curso da ação frente àqueles que, privados dos meios de sobrevivência biológica e social, aceitam um veredicto de inferioridade e emudecem suas vozes.

Mas agora o planeta está cheio. Isso significa, entre outras coisas, que típicos processos modernos, como a construção da ordem e o progresso econômico ocorrem por toda parte, e assim por toda parte o “refugio humano” é produzido e germinado em quantidades sempre crescentes – agora, porém, na ausência de depósitos “naturais” adequados para sua armazenagem e potencial reciclagem (BAUMAN, 2005, p. 88).

Vale uma ressalva quanto à dualidade da realidade escolar no Brasil, pois mesmo sem considerá-la irrelevante, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que:

a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, apesar de suas particularidades locais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 100).

Com o propósito de assegurar em âmbito internacional políticas macroeconômicas de desenvolvimento social coerentes com parâmetros neoliberais, os grandes mentores políticos do capitalismo contemporâneo elaboraram e

divulgaram aos países em desenvolvimento diretrizes e orientações de reformas de Estado, em especial, do setor educacional, para “a promoção da equalização social por meio da promoção da igualdade de oportunidades os diferentes níveis e setores socioeducacionais” (SOUZA, 2010, p. 92).

Nesse sentido, o autor complementa que:

a generalização da educação básica passa a ser vista como o umbral do desenvolvimento social e econômico dos países subdesenvolvidos, ou cujos índices de acesso/ingresso no sistema educacional ainda são considerados baixos ou médios. Isso porque, conforme a ótica dos Bancos multilaterais, o nível de desenvolvimento social-econômico de determinado país está diretamente relacionado ao nível de desenvolvimento intelectual e humano de seus trabalhadores. Donde a necessidade de generalização da educação básica, ou mesmo de investimento prioritário na formação básica dos trabalhadores, com a qual eles teriam melhores condições de ingresso no mercado de trabalho, de adequação às novas e maiores exigências do processo produtivo como um todo. Isso, conseqüentemente, já representaria, na ótica dos bancos, uma das etapas do processo de equalização social (SOUZA, 2010, p. 92-93).

Considerando, de acordo com Azevedo (2013, p.143), que nas sociedades de classes o alcance da cidadania torna-se possível pela aquisição e compartilhamento da cultura universal, “é imprescindível que o contingente proveniente de grupos e classes sociais subordinados, frequente adequadamente instituições de ensino de qualidade. Desse modo, os deserdados terão acesso à herança cultural universal”. Para este autor, o conhecimento das condições sociais deveria evitar determinados erros: a escola não deve servir como adaptação às características sociais dos alunos, mimetizando-se com a origem social dos mesmos, nem tampouco insistir na divisão homogênea que permite sucesso para poucos e fracasso para muitos.

A legislação vigente (LDBEN/96) preconiza o princípio da colaboração das esferas administrativas ao cumprimento do direito público e subjetivo da educação “ao qual correspondem deveres do Estado e ações do governo, à superação de desigualdades, à formação básica comum e à consolidação de um padrão de qualidade” (ABICALIL, 2002, p. 259), que deveria ser um padrão unitário de qualidade, ou seja, educação como bem público.

Ocorre que, a qualidade da educação constitui-se, segundo Dias Sobrinho (2010b), numa pluralidade conceitual, pois pertence a um campo complexo e permeado de contradições. Para o autor, que trabalha mais precisamente com o ensino superior, mas que no conjunto de sua obra trata da educação em todas as

suas etapas, a naturalização das desigualdades, a definição dos espaços de cada um e, por consequência, a autoexclusão são promovidos, uma vez que,

[...] polarizada em camadas sociais antagônicas, a sociedade escolhe os valores e interesses dos mais ricos como referência valorativa central para toda a população. (...) É toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação (superior) e as baixas capacidades competitivas são “naturais”, da mesma forma que as desigualdades formam parte “naturalmente” da sociedade. É importante assumir esse tipo de exclusão que não se mostra nas estatísticas mais simples: a exclusão por dentro do sistema, cujas faces são a oferta de ensino de baixa qualidade e a autoexclusão (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 1230).

A exclusão no interior do sistema enfatiza a contradição da escola que mantém uma grande parcela da população em seu interior, mesmo sem aprendizagem, relegando-a a um ensino desqualificado e desvalorizado que, “sob formas fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação” (BOURDIEU, 1970 apud CATANI, 2007, p. 20) legitima os bens simbólicos de poucos. Nesse sentido, Freitas (2002) reforça a visão economicista da qualidade, afirmando que:

o que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino das disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-PROVÃO, SARESP, etc) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial (FREITAS, 2002, p. 308).

Nesse cenário, o sujeito da contemporaneidade torna-se consumidor de uma cultura massificada pela globalização, individualizando-se cada vez mais por motivos competitivos e de exclusão, amalgamado pela transformação da educação que de direito social torna-se, de fato, serviço prestado à população, considerando ser a educação, um bem econômico.

O desinvestimento dos Estados-nação em favor de um mundo globalizado gera, segundo Gadelha (2009, p. 212), um desequilíbrio nas sociedades, concorrendo para um sentimento de mal-estar e de crise que pelos apelos simplistas dos meios de comunicação e do “recorrente esforço em se criminalizar a pobreza, esta se torna objeto de mais uma penalização”. Para o autor, isso ocorre como se grandes contingentes populacionais passassem a ser irrelevantes, desqualificados e

provocassem risco ao equilíbrio e à manutenção desse sistema no presente e no futuro, o qual os toma como vidas descartáveis, ou como citado por Bauman (2005), como refugio humano.

Necessário se faz acatar as palavras de Freitas (2002) quando diz:

os alunos não chegam à escola em condições de igualdade em relação às oportunidades que tiveram. “Lavado”, esse capital inicial é legitimado como se tivesse sido obtido pelo esforço pessoal de cada um. A desresponsabilização do professor deixa cada aluno à mercê de seu próprio esforço, à mercê de sua própria “acumulação primitiva” – que para as camadas populares inexistente ou é pequena. As opções dentro do sistema escolar e as formas de sair de dentro dele são produzidas neste processo. Por isso que a metodologia do “aprender a aprender” é uma forma de legitimação, no interior da escola, das diferenças sociais previamente existentes (FREITAS, 2002, p. 320).

Assim, a realidade escolar brasileira se configura de forma distorcida daquilo que é assegurado por lei, uma vez que não atingimos um patamar de qualidade educacional aceitável para todos (ainda temos um sistema escolar dual). Quando afirmamos que universalizamos o acesso ao ensino fundamental (escolaridade obrigatória), sabemos que alfabetizamos a grande maioria num patamar apenas funcional, situando-a na evidência das altas taxas de evasão e repetência dos alunos em idade escolar. Quando anunciamos as menções do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sabemos que nossos alunos não são leitores e escritores fluentes, conhecedores e críticos das ciências e do mundo social. Quando anunciamos o aumento das matrículas na escola pública, abrindo-se espaço para uma “clientela” cada vez maior, sabemos que pecamos na oferta da qualidade educacional por redução de investimentos e pela exclusão internalizada. Quando anunciamos as ‘melhorias’ na carreira do magistério, sabemos da intensa precarização e proletarização do trabalho docente e da má formação desse profissional, o qual é considerado pelo Banco Mundial apenas mais um insumo⁵ no meio educacional.

Nesse sentido, a educação brasileira vive à sombra daquilo que se idealiza como educação de qualidade para todos (como bem público). Somente um

⁵ Para o Banco Mundial, insumos são promotores da aprendizagem; referem-se à realização da instrução escolar e aos seus resultados. São eles: “La capacidad y motivación del alumno para aprender, la materia que se ha de aprender, un maestro que conoce la materia y puede enseñarla, el tiempo necesario para aprender y herramientas para la enseñanza y el aprendizaje” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 7).

verdadeiro sistema nacional poderia assegurar os princípios da educação e alcançar os seus fins; mas, estamos diante de uma herança descentralizadora dos sistemas educacionais, que representa uma fórmula difusa e pouco comprometida com a causa educacional, mesmo com a preconizada cooperação legal entre as esferas da administração federativa e a colaboração entre os sistemas de ensino.

A instituição escolar, materializando os efeitos da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), apresenta um desequilíbrio nos propósitos da sua tarefa educativa, na crise de autoridade e competência, na exclusão e fracasso escolares, pela falta de respostas satisfatórias às necessidades que se apresentam em tempos de mudanças.

Há de se entender que as questões da educação estão inseridas nas relações que os homens determinam ao produzir sua existência, o que nos remete a compreender a história da educação na evolução histórica social, e dizer que os mesmos não podem desenvolver nenhuma forma de autocompreensão, de conhecimento de si e do outro, a não ser em relação ao contexto em que está inserido. O homem por ser potência em si, inserida em seu contexto sócio histórico, biopolítico, determina sua condição humana, mediada pela educação que recebe na instituição escolar existente para esse fim.

Nesse contexto contemporâneo e líquido é que empreendo uma análise do dispositivo da avaliação escolar em larga escala que, supostamente, promove a subjetivação do indivíduo a partir de objetivos de uma educação maior conduzida por organismos internacionais, fazendo recair sobre o indivíduo expectativas e responsabilidades, ditas eficientes e eficazes, frente às exigências do mercado. Contudo, na esteira do pensamento de Freitas (2002, p. 311) a exclusão internalizada permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e “que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos próprios fracassos”. Precisamos caminhar para além de um sistema nacional de avaliação!

2.1 A Reforma do Estado e a gestão empresarial na escola

Nas décadas de 1970 e 1980, a crítica ao Estado intervencionista e a busca da minimização da atuação do Estado nas políticas sociais “são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do

Estado” (DOURADO, 2002, p. 236). Em meio à chamada crise econômica, a defesa ideológica dessa reforma se faz pelo discurso da racionalização do Estado, a fim de enfrentar as mazelas do mundo contemporâneo e demandas da globalização, como desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico, pelo enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços.

Reforma do Estado, no viés de seus mentores, é entendida como a melhora do desempenho da máquina governamental para, ao final, proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão, visando solucionar questões de política fiscal, tributação, entraves burocráticos, transferindo serviços para um setor público, não estatal, de forma a atender às exigências das agências reguladoras internacionais (GANDINI; RISCAL, 2010).

A Reforma do Estado deveria responder com maior rapidez e eficiência as mutações do mercado global às demandas sociais; flexibilizar a ação estatal e liberar a economia, levando-a a um novo ciclo de desenvolvimento, assim como ao Estado, proporcionando-lhe mais governabilidade.

Historicamente, o estado brasileiro passou por duas grandes reformas administrativas: a burocrática, em 1937, e a gerencial, a partir de 1995. A primeira teve como objetivo tornar o aparelho do Estado efetivo, com serviço profissional e impessoal baseado no Estado de direito e competência técnica, pois vivenciava-se uma administração pública patrimonial. A segunda teve como objetivo tornar o aparelho do Estado mais eficiente, tendo em vista o grande aumento do tamanho do Estado que implicou sua transformação em um Estado social. Nesse percurso histórico, o Estado brasileiro transformava-se de oligárquico liberal a um Estado desenvolvimentista e, posteriormente, em um Estado social, onde as despesas sociais cresceram extraordinariamente, fazendo com que a reforma gerencial fosse uma questão de tempo, pois acreditava ser necessária. Com isso, havia uma correspondência entre as formas políticas do Estado com seus planos de administração pública.

No Brasil, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o escolhido pela burguesia para viabilizar a coalizão de poder capaz de sustentar o programa de estabilização econômica e as reformas preconizadas pelos organismos multilaterais, especialmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Foi um governo que conduziu as diferentes políticas dentro da ortodoxia da cartilha neoliberal, cujo

eixo central é a “ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

À época, idos anos de 1995, criou-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e, com ele, elaborou-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sendo a reconstrução do Estado o único encaminhamento dado para a resolução da crise econômica, sem, contudo, explicitar os mecanismos de reprodução do processo de acumulação de capital em seu contraditório movimento de ruptura e de superação.

Ministro do MARE e mentor da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, Bresser-Pereira (2008) afirma que:

[...] hoje, quando no Brasil se pensa em reforma administrativa, quando se busca tornar o aparelho do Estado mais eficiente, mais capaz de prestar ou financiar serviços sociais, culturais e científicos com baixo custo e boa qualidade, pensa-se em reforma gerencial ou da gestão pública (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.148).

Para o mesmo autor,

a Reforma Gerencial de 1995 pode ser vista sob dois ângulos: o estrutural e o da gestão. Sob o ângulo da gestão, um número crescente de organizações públicas vem elaborando planos estratégicos no quadro de uma administração por resultados e, a todo momento, vemos a implantação de sistemas de gestão baseados na motivação positiva dos servidores públicos que alcançam metas ou apresentam melhores desempenhos. No plano estrutural, a partir da identificação pela reforma do núcleo estratégico do Estado, ocorreu a valorização das carreiras públicas de alto nível que participam desse núcleo (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.149-150).

Bresser-Pereira, então, advoga mudanças nas formas de organização e gestão do Estado por meio de uma administração pública gerencial, cuja discussão gira em torno da distinção entre as funções exclusivas e não exclusivas do Estado, o qual deveria ser balizado por setores do tipo núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. Como exemplos, a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem o setor de serviços não exclusivos, os quais o Estado provê, mas também podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal. Caberiam às organizações sociais a execução de atividades da área social e, por não estarem sujeitas às normas do Direito Administrativo, estariam livres do controle formal por parte do Estado, ficando sujeitas apenas a avaliação dos resultados.

Não se pode deixar de observar que esta forma de organização do Estado é uma forma de manter intactas as condições de reprodução das relações capitalistas, mantendo ao mesmo tempo “o discurso ideológico do social para encobrir o agressivo processo de desmantelamento do “mínimo” sistema de proteção social e ofuscar o avanço do setor privado em áreas reconhecidamente de responsabilidade estatal” (SILVA, 2003, p. 78).

Na reforma gerencial de 1995, a gestão pública passa a inspirar-se na administração de empresas, nas suas estratégias com indicadores de desempenho e metas, bem como em resultados, diminuindo-se a ênfase em processos legais detalhados. O Estado pode fazer concessões de serviços, tradicionalmente desempenhados por ele, às instituições privadas ou públicas não estatais, o que favorece um ambiente competitivo. A gestão eficiente não pode deixar de contar com procedimentos regulares e previsíveis que dificultem casuísmos, voltando-se para as chamadas políticas sociais e de regulação do movimento do capital.

Sob o ângulo da gestão, a grande mudança trazida pela reforma foi em relação às formas de responsabilização (accountability) ou de controle, segundo a qual é uma forma de exercício de poder que envolve o próprio controlado na responsabilização perante o superior hierárquico e perante a sociedade e, por sua vez, esta exerce influência sobre a administração pública através da responsabilização social.

Como foi dito anteriormente, para os promotores da reforma do Estado, o objetivo central seria melhorar o desempenho da máquina governamental para proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão. Isso fazia-se necessário para combater o clima de reação popular às políticas neoliberais. Porém, mantida a herança patrimonialista, a reforma não transformou o Estado do ponto de vista normativo e democrático. Segundo Gandini e Riscal (2010) os órgãos do governo,

em nome do Estado e na condição de poder público, têm consolidado uma capacidade de impor normas econômicas e tributações exorbitantes, demonstrando que, ao contrário do que se poderia esperar, o Estado brasileiro nada tem de mínimo, patenteando sua elevada capacidade de dominação e legitimação (GANDINI; RISCAL, 2010, p. 47).

No Brasil, a Reforma do Estado e da administração pública, de acordo com as teorias preconizadas pelos organismos internacionais, vinculava os seus projetos a

compromissos de combate à pobreza; entretanto, o estado patrimonialista forte apresentou propostas de políticas públicas que melhor viabilizassem os projetos do próprio governo; assim, os agentes políticos “embora apresentassem propostas que aparentemente correspondiam às aspirações sociais, na verdade ordenaram e disciplinaram as metas e as ações coletivas no sentido esperado pelos agentes do Estado” (GANDINI; RISCAL, 2010, p.48). Com esse objetivo, segundo Silva (2003) em 1995, FHC,

enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investidores transnacionais, dentre outras medidas(SILVA, 2003, p. 71).

Portanto, a Reforma do Estado brasileiro oportunizou que o mesmo se tornasse mais forte, imune ao controle social e amalgamado ao controle das agências reguladoras.

A proposta de gestão gerencial por resultados implantada no processo de Reforma do Estado visava administração de conflitos e tensões sociais entre as demandas da sociedade e do Estado, na medida em que estabelecia estratégias de participação a partir da avaliação de desempenho e de resultados, o que redefinia, de forma consensual, funções e papéis e gerenciava as desigualdades sociais.

É nesse sentido que a educação passa a ser entendida e, sob essa significação, se apresenta na Reforma do Estado, como setor público não estatal. Passando a ser concebida como um serviço e sua gestão pautada pela administração de resultados, foi aberto o espaço, na educação para a gradual incorporação de agentes privados. Diversos desses agentes têm sido privilegiados como interlocutores, para a determinação de quais seriam as demandas sociais e também como cooperadores no estabelecimento dos resultados esperados, estratégias de desempenho e financiamento educacionais (GANDINI; RISCAL, 2010, p. 60).

Toda essa lógica implicou mudanças substantivas no campo educacional, possibilitando processos de regulação e gestão e formatos de privatização. Não há mais como excluí-lo das regras existentes na economia de mercado, vistos os lucros que tem condições de serem produzidos nesse meio. Assim, especialmente o Banco Mundial, sinaliza reformas na educação que são essenciais para resolver problemas de acesso, equidade, qualidade, que visam intensificar o processo econômico dos países periféricos. Tais reformas consistem em:

dar más prioridad a la educación; prestar atención al rendimiento; concentrar eficientemente la inversión pública em la educación básica y recurrir em mayor medida al financiamiento familiar de la enseñanza superior; prestar atención a la equidad; intensificar la participación de los hogares em el sistema de educación, dar autonomía a las instituciones a fin de permitir uma combinación flexible de los insumos educacionales (BANCO MUNDIAL, 1996, p 99).

Dourado (2002) indica que as políticas propostas para a área educacional pelos organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, têm fundamento no reducionismo economicista, que se centra na visão unilateral de custos e benefícios. Desse modo, a proposição de políticas educacionais assenta-se:

Na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações (DOURADO, 2002, p. 240).

A reforma educacional é um elemento importante das transformações que ocorrem no âmbito da economia e sob um discurso da necessidade de realizar uma mudança sistêmica que conflua na melhoria da qualidade do ensino, promove um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional, a fim de assegurar, sempre, melhores condições à concretização da produção capitalista.

Para Dourado (2002, p. 239), a orientação que países como o Brasil recebeu dos organismos multilaterais para o campo educacional, recai para a “articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização/mercantilização da educação”.

Para Krawczyk (2010), a reforma educativa expressa o ápice da globalização e da descentralização pois, ao mesmo tempo que invalida uma base territorial para as regras do mercado internacional, apresenta a gestão local como uma forma adequada para vincular custos e vantagens de seus serviços públicos e privados.

O modelo de gestão exclui o sentido político de sua associação com o Estado Nacional, propondo uma organização descentralizada, de soluções eficientes, que tende à atomização dos espaços e instituições; tal movimento supõe a participação das comunidades na realidade local de forma a garantir satisfação de suas demandas. Assim, não se atribui unicamente ao Estado provedor a responsabilidade

do fornecimento de condições adequadas do ensino, mas a institucionalização no governo federal de mecanismos de avaliação e controle.

A partir do acesso à escola para um número maior de alunos (especialmente das classes populares), foi operacionalizada nas políticas públicas educativas a obrigação de resultados por meio da noção de accountability (prestação de contas) "que se insere em um processo de gestão para explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos em função de objetivos predeterminados" (AKKARI, 2011, p. 85). A princípio, a prestação de contas deveria permitir aos responsáveis ajustar as decisões e ações.

No entanto, a operacionalização da prestação de contas resultou, em muitos contextos, em uma formatação do sistema de ensino, especialmente por meio da elaboração de planos de estudo indicando exatamente o que o aluno deve dominar e o estabelecimento de procedimentos de avaliação (testes, exames) para verificar se os alunos atingiram os objetivos dos currículos e dos padrões estabelecidos. Ambos os procedimentos são baseados em um conceito simplista do que significa aprender: transferência de informações daqueles que sabem para aqueles que não sabem (AKKARI, 2011, p. 87).

A prestação de contas é uma característica associada à boa governança, a qual, correspondendo a um conceito neoliberal, faz com que o Estado perca sua centralidade em favor de parcerias com o setor privado e transforme-se em um mediador de um trabalho em rede (AKKARI, 2011). Busca-se melhorar a eficiência dos recursos públicos, aperfeiçoar seu potencial e atingir objetivos específicos, que no caso,

de acordo com o modelo gerencial, o governo empreendedor deveria financiar os resultados e não simplesmente conceder recursos. Para isso, os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que, através de "ranking", classifiquem e tornem públicos os resultados. No sistema educacional, os indicadores de desempenho são obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do recém criado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Avaliação é feita por meio de testes individuais aplicados aos alunos por agentes externos à escola, com base nas matrizes curriculares validadas nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (CARVALHO, 2009, p. 1150).

A avaliação, nesse sentido, é um instrumento de gestão educacional que regula e fiscaliza a aferição de rendimento, pois controla os resultados, estabelece parâmetros para comparação e classificação de desempenho dos alunos e informa sobre eficiência e eficácia dos serviços educacionais.

Na esteira das considerações já tecidas, a globalização, consequência da ideologia neoliberal, postula que as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado analisadas sob o prisma econômico. Segundo tal ideologia, citado por AKKARI (2011, p. 21) “o mercado livre é a solução para a deterioração da escola pública e isso graças à concorrência e, com ela, a escolha da escola, a descentralização e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados”.

Por essa lógica, alterou-se o funcionamento da escola pública, sua organização e gestão, tornando-a mais competitiva para a demanda de seus usuários.

A adoção de modelos educacionais internacionais que transcendem as fronteiras faz com que para as redes e sistemas de ensino, o currículo, pensado sob a forma de uma padronização, seja formulado em habilidades e competências disciplinares e transversais. Com isso, há a crescente presença do termo “benchmark” ou ponto de referência no discurso das organizações internacionais, fazendo com que, pela comparabilidade dos resultados de avaliações, os modelos educacionais tendam a se uniformizarem. Isto posto, conduz a reformas para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais no contexto da competitividade econômica internacional; porém, pela descentralização e (pseudo) autonomia atribuídas às instituições de ensino, reforça-se a categoria da diferenciação e especificidades que não são logradas nos discursos e análises de resultados. Na concorrência, frente às escolas de redes privadas, a escola pública sai no prejuízo. Os alunos da escola pública saem no prejuízo da aprendizagem e aquisição de capital cultural e escolar.

Assim, há de se considerar que a relação globalização e educação cria uma ordem educacional mundial que precisa ser relativizada mediante as dinâmicas sociais e econômicas em nível local/nacional, além do que a influência das organizações internacionais não age em territórios neutros, mas depende de manobras estratégicas de atores locais do sistema educacional, mesmo que gerem contradições.

A indefinição das fronteiras entre o público e o privado no contexto da privatização da educação faz com que esse potencial mercado internacional seja conquistado mediante a desqualificação da escola pública e a redução do financiamento público nos estabelecimentos escolares, a fim de que as empresas comerciais superem essa lacuna no pretexto de ajudar o setor público, respondendo

pela demanda de recursos materiais, como equipamentos e livros didáticos, em troca de publicidade.

Entre as consequências da privatização da educação tem-se a intensificação das desigualdades, uma vez que surgem práticas de segregação e a homogeneização da população escolar.

Alunos originários de uma categoria social favorecida frequentaram, provavelmente, escolas privadas em toda a sua escolaridade no Ensino Fundamental e Médio adquirindo, assim, maiores chances de acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública, através dos exames vestibulares. Os alunos de um grupo social desfavorecido frequentaram, durante o Ensino Fundamental e Médio, escolas públicas, havendo possibilidade de optarem no Ensino Médio por uma escola privada a fim de aumentar suas chances de passar no vestibular. Todavia, no Ensino Superior, a maioria frequenta um curso no setor privado (AKKARI, 2011, p. 78).

Para as famílias de classes populares, o prolongamento da escolaridade é uma esperança de acesso ao emprego e à ascensão social, desempenhando esforços para dar conta das exigências do mercado da Educação. Mais uma vez reforça-se, apesar do contexto socioeconômico, a creditação do senso comum na emancipação social pela via escolar.

Ao longo desse processo de reformas do Estado, entre elas, as educacionais, pode-se verificar a recuperação da gestão democrática, porém, não de forma horizontalizada na estrutura organizacional, mas de forma verticalizada com o exercício do poder monopolizado por poucos. As políticas públicas que emanam do Estado sempre serviram aos seus próprios interesses e da classe que o controla; o próprio Estado de bem estar promovia políticas públicas voltadas para a classe trabalhadora com o interesse de “garantir qualidade e quantidade de estoque humano da nação” (BRUNO, 2010, p. 34). Segundo a autora, é por isso que a escola pública é um espaço de conflitos e contradições, pois é onde se travam as lutas pelo controle de formação das novas gerações de trabalhadores.

Se, para os trabalhadores, a educação é um processo fundamental para o desenvolvimento de inteligências e de produção de conhecimento, na diversidade em que se apresentam, e o saber é um instrumento para combater as iniquidades de que são vítimas, do ponto de vista do sistema de ensino dominante (estatal e privado), a educação voltada para a população trabalhadora nada mais é que a “tradução da dominação”, em que o saber opera como tradução do poder (TRAGTENBERG, 1990) e o processo formativo visto como mero processo de produção de capacidade de trabalho (BRUNO, 2010, p.37).

O Estado reflete uma constante luta de poder para sufocar toda a ação política que escape ao seu controle. Para Bruno (2010, p. 31), assimilar o público ao estatal é reafirmar essa onipotência do Estado e, no capitalismo, afirmar a onipotência do capital.

Com isso, evidencia-se que a gestão escolar, no marco da Reforma do Estado e, com ele, do processo de descentralização em curso, apresenta uma mudança radical de sentido na busca do exercício de poder, de forma que:

[...] deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por definir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados (KRAWCZYK, 2010, p. 67).

A instituição escolar como espaço privilegiado da Reforma, na lógica da organização do sistema educativo, busca instaurar dispositivos e ações, na gestão, orientados pelos princípios de flexibilidade, participação, diversidade, mesmo que sob o controle de um poder verticalizado, para dinamizar e otimizar a prática escolar, de forma a integrar o poder decisório e o compromisso dos agentes com os objetivos da instituição, maior produção e melhor resultado. Esse modelo de gestão tem sua origem no modelo de qualidade total.

Segundo Oliveira (2010), o modelo de gestão de qualidade total dá ênfase à importância do trabalho em equipe e da extensão das responsabilidades, mas ressalta a liderança da gestão, resgatando o perfil técnico do diretor.

Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa vêm provocando mudanças na forma de financiamento de políticas sociais que passam pelos recursos da iniciativa privada. Com o discurso que fomenta a busca da qualidade da educação, entendida como mensurável e quantificável estatisticamente, buscam-se inovações incrementadas na organização e gestão do trabalho na escola, delegando às unidades escolares, as suas rotinas administrativas. A gestão empresarial recorre mais a incentivos e menos a imposições de regulamentos, a fim de assegurar mais rendimento nos investimentos educacionais.

É preciso ter claro que o discurso – e a prática – da descentralização no âmbito dos ajustes estruturais do Estado afeta a organização interna do

poder e consiste em transferir competência e responsabilidade a esferas cada vez menores, culminando na redução da responsabilidade pública por financiar os sistemas (ABICALIL, 2002, p. 267).

A orientação de descentralização administrativa e financeira no processo de reformas educacionais representa a concessão de autonomia às instituições escolares, de forma que cabe às escolas definir o tratamento dado aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino, o uso mais adequado dos tempos e espaços destinados às aprendizagens, gerenciar recursos humanos e materiais, etc. Há uma sedução sobre os agentes envolvidos nessa proposta de liberdade e autonomia, a qual é amparada pela ideia de poder e justiça, outorgados pelo senso comum. Porém, entendo ser uma autonomia parcial ou liberdade consentida, na medida em que se estruturou, sob o crivo do governo central, um processo de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas redes de ensino, com o olhar sobre as escolhas realizadas pelas instituições de ensino, justificado pela urgência de dotá-las de critérios de excelência, de eficácia, de eficiência, de competitividade. Segundo as orientações neoliberais, os países que o adotou rigorosamente, contribuíram para que a avaliação se tornasse via de regra, utilizada como meio de racionalização e como instrumento para diminuir a responsabilidade do Estado frente às questões educacionais, especialmente quanto à gestão dos problemas e fracassos educacionais quando não se produzem resultados esperados. O controle dos resultados é uma estratégia de administração para orientar decisões, alcançar metas, estimular a responsabilização pelos resultados e a competição entre as instituições.

Em relação ao estabelecimento de regras comuns aos países em desenvolvimento, pelos organismos multilaterais, para um controle dos investimentos públicos em prol da qualidade da educação focada na rentabilidade produtiva, o Banco Mundial (1996) foi determinante:

Uma vez que el sector público há decidido em qué forma distribuirá los recursos públicos, es importante que determine cuáles serán las especialidades y aptitudes que será necesario adquirir em cada nivel de enseñanza financiado publicamente, y que vigile su adquisición. Hay mucho margen para un uso más generalizado de mecanismos de establecimiento de normas y de vigilância de los resultados de la enseñanza y teoricamente para um mayor uso de las definiciones internacionalmente convenidas. La OCDE, por ejemplo, propone la vigilância permanente de três categorías de indicadores uniformes de rendimiento para sus países miembros, a saber,

los resultados obtenidos por los estudiantes, los resultados del sistema y los resultados del mercado laboral.

Uma vez estabelecidas as normas sobre rendimento, es preciso observar el rendimiento y vincularlo a incentivos. Se puede utilizar una variedad de indicadores del rendimiento, entre ellos, aunque no exclusivamente, las pruebas y los exámenes. Lo que se examine tiende a ser lo que se enseña y, em consecuencia, los exámenes públicos, em particular, tienen grandes posibilidades de mejorar la calidad del aprendizaje del alumno. (...) Las mediciones del rendimiento tienen aplicaciones de política y aplicaciones pedagógicas. Se pueden utilizar para vigilar los avances hacia la consecución de las metas educacionales nacionales, evaluar la eficacia y eficiencia de políticas y programas determinados, responsabilizar a las escuelas del rendimiento de los alumnos, seleccionar a los estudiantes y otorgales certificados, y proporcionar información a los profesores acerca de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes considerados individualmente. Se pueden además combinar con incentivos para impulsar a um sistema a obtener mejores resultados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 112).

Em termos de Brasil, Carvalho (2009) aponta que o Estado monitora e avalia as instituições escolares e mantém centralizadas as decisões; assim, utiliza-se de políticas públicas que personificam o poder e controlam os agentes educativos, tendo como exemplos:

a proposta de parâmetros curriculares nacionais (PCN), com base nos quais se realiza a avaliação de desempenho (ENEM, SAEB, IDEB); os critérios para a distribuição, a utilização e a fiscalização de recursos (FUNDEB); a avaliação do livro didático, que tende a recomendar textos que dialoguem com os PCN; a TV Escola, que dissemina uma programação afinada com os PCN; a criação do banco de dados informatizados e a prestação de contas dos recursos e dos resultados ou *accountability* (PDE) (CARVALHO, 2009, p. 1157).

Para Krawczyk (2010), sob o fetiche da modernidade e da democratização, a organização e a gestão da escola pública vivificam os fundamentos neoliberais experienciados na sociedade. Para a autora,

[...] apesar da retórica da importância da socialização do conhecimento e da informação em escala mundial, a política educacional está sofrendo um processo regressivo pelo qual o destino do direito à educação volta a estar cada vez mais confinado ao seu espaço de referência, coerente com as políticas econômicas e sociais de liberalização, de privatização e de desregulamentação das conquistas sociais e democráticas que vêm sendo aplicadas nas últimas décadas em quase todo o Ocidente (KRAWCZYK, 2010, p. 64).

Na esteira do pensamento de Oliveira (2010), há de se considerar que a lógica da liberalização e da autonomia consolida formas regressivas de distribuição

da educação e legitima a segmentação do sistema educacional, sob o argumento da diferenciação.

As avaliações em larga escala, da maneira como estão implantadas nos sistemas educacionais, com o evidente ranqueamento e a busca de atingimento de metas pelas instituições escolares, equiparadas às dos países desenvolvidos, representa uma estratégia para se alcançar maior eficiência na aplicação de insumos, ou melhor, na linguagem mercadológica, para melhorar a relação custo-benefício do produto, no caso, o ensino-aprendizagem. Isto também contribui com a criação de um mercado educacional, cujas relações de oferta e procura, definem o melhor produto. Trata-se de delegar autonomia às instâncias locais e regionais, metamorfoseada pelo consumo pragmático dos novos tempos.

A implementação dessa lógica economicista e a conseqüente redefinição ou adequação das finalidades educacionais às demandas particulares do avanço do capital representam uma limitação da dimensão formadora e universalizadora da educação, a diminuição de sua dimensão epistemológica em prol de uma dimensão técnico-pragmática. A equalização social torna-se irrealizável se a promoção dos interesses e necessidades populares e das camadas trabalhadoras for subordinada às regras de livre-mercado (SOUZA, 2010, p. 95)

A proposta educacional ao longo do governo FHC foi elaborada por especialista em planejamento governamental, por isso, foram selecionadas as demandas sobre as quais incorporaram-se as diretrizes gerais dos organismos internacionais. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107) “diluiu-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada”, ajustando a educação escolar “à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho”.

Sendo assim, por meio da centralização do controle e da descentralização das responsabilidades a avaliação escolar torna-se um fim em si mesma, comprometendo a qualidade do ensino que está submetida à lógica do livre mercado e do lucro e, por conseguinte, comprometendo a qualidade da educação. Nesse sentido, me apoio nas palavras de Abicalil (2002), quando afirma que:

o aparente descompasso entre descentralização e autonomia nos projetos oficiais nada mais é do que a ocultação do principal; a atomização da execução, a acentuação das desigualdades – em nome das diferenças – e a individualização das oportunidades no lugar do direito universal e público (ABICALIL, 2002, p. 273).

2.2 O sistema SAEB: dispositivo de regulação de resultados.

Para uma análise da avaliação em larga escala como tecnologia da biopolítica instituída no ambiente escolar, faço referência ao chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb que foi criado em 1990. É um sistema de avaliação de desempenho acadêmico, que afere o rendimento da aprendizagem dos alunos por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência. A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho.

Vale ressaltar que:

Matriz curricular reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. Habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (SAEB 2001: novas perspectivas, 2002, p. 11 e 17).

Há de se entender que cada matriz de referência apresenta tópicos com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. “Descritor é a associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem competências e habilidades” (Saeb 2001: novas perspectivas, 2002, p. 12).

O Saeb é um modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, acentuando-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo. Apoiado pelos organismos internacionais, o sistema nacional de avaliações, no Brasil, avançou nos últimos anos, sendo considerado hoje, segundo Horta Neto (2007), o mais abrangente e eficiente do mundo.

As avaliações externas ou em larga escala que compõem o Saeb são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos às escolas; são aplicadas em uma rede de ensino ou em várias delas. De acordo com as orientações que subsidiam as avaliações em larga escala, as informações produzidas com a aplicação das mesmas devem contribuir para o diagnóstico de

necessidades dos sistemas de ensino e escolas e podem induzir à formulação de políticas públicas com efeitos positivos na prática pedagógica e na aprendizagem levando, conseqüentemente, ao aumento da qualidade da educação. Porém, seus mentores reconhecem que os resultados das avaliações não são suficientemente explorados para auxiliar na gestão educacional e no trabalho pedagógico.

A Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em seu Art. 1º determina que:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2013).

A ANEB caracteriza-se por ser uma avaliação realizada por amostragem (alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, das redes públicas e privadas), em larga escala, de periodicidade bianual; tem como objetivo principal avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira; utiliza procedimentos metodológicos que visam coletar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos, bem como sobre as condições escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, como subsídios para formulações de políticas públicas de melhoria à educação, sem, contudo identificar escolas, professores ou diretores. Compõem a ANEB provas de leitura e matemática, além de questionário sobre as condições da escola.

A ANRESC é uma avaliação censitária (alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental das redes públicas urbanas e rurais), em larga escala, de periodicidade bianual. A prova recebe o nome de Prova Brasil; nela há questões de leitura e matemática, e questionários; tem por objetivos avaliar a qualidade do ensino ministrado em cada escola, oferecendo informações sistemáticas sobre cada uma, estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e do controle de seus resultados e reduzir desigualdades.

Vale ressaltar que a Prova Brasil foi instituída no ano 2005, como incremento ao sistema de avaliação nacional, que à época, tinha urgência na melhoria da qualidade da educação auferida em função dos resultados do rendimento dos alunos. Focalizada na escola, a Prova Brasil possibilita situar os resultados dos alunos obtidos em relação à rede estadual ou municipal a que pertencem e à média nacional. Seus resultados passaram a ser inseridos no cálculo do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado em 2007, sendo um indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculado com base no rendimento dos alunos auferido pela Prova Brasil e em taxas de aprovação. O IDEB utiliza uma escala de 0 à 10, procura induzir escolas e sistemas a melhorarem seu desempenho, é associado a mecanismo de gestão e estabelecimento de metas a serem alcançadas. O objetivo é que o Brasil atinja o IDEB 6,0 para todo o sistema público de ensino até 2022.

Há ainda a chamada Provinha Brasil; é uma avaliação censitária, de periodicidade anual, aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, em duas etapas: ao início do 2º ano de escolarização e ao término desse mesmo ano letivo. Tem como objetivos fornecer informações sobre o processo de alfabetização dos alunos matriculados nessa série/ano letivo, diagnosticar possíveis insuficiências em habilidades de leitura e escrita e subsidiar intervenções pedagógicas e na gestão para melhorar a qualidade da educação. A aferição do resultado é pelo índice de acertos do aluno na prova. Seus resultados não são computados no IDEB.

Segundo Gatti (2011), para agregar qualidade social às medidas de desempenho, ou seja, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça,

é preciso que o conjunto dos alunos adquira aprendizagens significativas, frequente as aulas assiduamente e não repita o ano. Busca-se, assim, combinar as evidências de rendimento dos alunos com a capacidade da escola de manter o conjunto do alunado estudando e com bom aproveitamento. O Ideb coloca, desse modo, um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. (GATTI, 2011, p. 40)

Vale aqui alguns questionamentos para reflexão: o que a prova mede é o que se faz necessário para que todo aluno possa vivenciar valores da vida democrática, da justiça social e que dê sentido de promoção da cidadania? O que a prova mede tem significância para promover uma melhora na condição de vida de cada aluno, considerando as estruturas da classe social a qual está vinculado? O que a prova mede efetiva o direito social do aluno à educação? O que a prova mede faz a diferença para o processo de aprendizagem do aluno em relação ao que ele precisa, de fato, aprender? O que a prova mede é o que a escola precisa, de fato, ensinar para todos os alunos? O que a prova mede traduz a realidade da qualidade da educação? As respostas simbolizam outras verdades que não se dizem e não se

vêm sobre todo o sistema nacional de avaliação da educação básica, considerando outro viés de análise, que não seja das orientações dos organismos internacionais.

A ANA, avaliação que foi realizada pela primeira vez no mês de novembro de 2013, tem como objetivos centrais avaliar a qualidade, eficiência e equidade do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (municipais e estaduais, que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC) e oferecer informações sistemáticas sobre cada escola, as quais receberão resultados globais; é uma avaliação censitária, em larga escala, e será aplicada anualmente aos alunos dos 3º anos do Ciclo de Alfabetização; utiliza-se de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar dados e processar índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental e sobre as condições de sua oferta. Da mesma forma que as demais avaliações, tem como discurso oficial contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e do controle de seus resultados e para a redução de desigualdades. Conforme Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA abrange alfabetização em língua portuguesa e em matemática.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais, municipais e distrital de educação para alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, ao terceiro ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico. O pacto articula diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores; mas, o modelo essencial para o PNAIC é um programa do governo do Ceará, especificamente da cidade de Sobral.

Em 2004, foi desenvolvido um programa de erradicação do analfabetismo, e que no âmbito estadual foi assumido em 2007 e batizado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PAIC surgiu pela constatação de que apenas 15% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental liam e compreendiam um pequeno texto, e somente 42% conseguiram produzir um pequeno texto (nenhum foi considerado ortográfico). Além disso, após análise dos resultados e levantamento de hipóteses sobre os mesmos,

concluiu-se por problemas na formação inicial dos professores alfabetizadores, cuja maioria, supostamente, não possuía um método para alfabetizar.

Com o auxílio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da United Nations Children's Fund (Unicef), o PAIC conseguiu capilaridade nos municípios e se concentrou em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor, aumentando substancialmente os resultados nas avaliações externas, especificamente o IDEB.

Vale ressaltar que nesse ínterim, os resultados das avaliações externas foram considerados para uma investidora nas condições gerais para provimento de uma educação de mais qualidade (estrutura e aprendizagem) naquele estado federativo, não sendo unicamente focados como índice de qualidade da educação a ser propagado à sociedade e estabelecidas novas metas para os anos seguintes, nem tampouco, como resultado de um trabalho de responsabilização exclusiva dos agentes das unidades escolares. O poder público, provedor do sistema de ensino, assumiu sua parte de responsabilização dos resultados e tomou providências para melhorá-los. Este é o desafio que se faz premente a partir das avaliações em larga escala existentes para todos os envolvidos com a educação nacional e que deveria ser considerado para a elevação de sua qualidade em todo o país.

O estado brasileiro referendou o PNAIC com o mesmo objetivo: elevar os índices de alfabetização dos alunos, na decorrência de melhor formação aos professores alfabetizadores e medição dos resultados da aprendizagem, mediante a avaliação ANA.

No artigo 5º da Portaria nº 867/2012, o PNAIC estabelece os objetivos de suas ações, a saber:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Seguindo o propósito desta pesquisa no que tange à hipótese de a avaliação em larga escala servir à regulação e controle da “clientela” escolar em prol de um padrão de qualidade desejável, faço referência ao que se previu no PNAIC, no eixo avaliação (Art. 9º da Portaria nº 867/2012), que o monitoramento dos índices de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental I far-se-à mediante a aplicação da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, bem como da avaliação externa universal, ANA, do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. Para esta e demais avaliações, o planejamento, a operacionalização e o tratamento das informações do sistema SAEB são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Nota-se o cerco para controle e regulação do desempenho dos alunos das redes de ensino, destacando que este público refere-se às crianças de até 8 anos de idade, ou seja, alunos que estão no início de toda uma trajetória escolar.

Da mesma forma, previu-se no eixo formação de professores (Art. 7º da Portaria nº 867/2012), que o MEC, em parceria com instituições de ensino superior participantes da Rede de Formação, apoiará os sistemas públicos de ensino dos estados, distrito federal e municípios, na alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, a partir das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre para que ensinar, o que ensinar e como ensinar, disponibilizando materiais pedagógicos, devendo assim, garantir os direitos de aprendizagem⁶ desses alunos aferidos nas avaliações externas anuais, cujo sistema de avaliações prevê registros e análise de tais resultados.

Como demais eixos da Portaria nº 867/2012, as ações do PNAIC compreendem materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e gestão, controle e mobilização social, de forma que as escolas participantes venham receber

⁶ Direitos de aprendizagem referem-se à organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a formação básica comum das crianças do ciclo de alfabetização, contidos no documento orientador do MEC: “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental”.

recursos materiais do MEC como apoio pedagógico aos professores, assim como um arranjo institucional nos diferentes níveis federados, venha fazer a gestão e o controle das ações do pacto, monitorando-as e mobilizando a comunidade escolar para uma corresponsabilização em torno de suas ações.

Estados e municípios responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da educação básica passam a ser objetivamente submetidos à busca de resultados no Saeb, baseados em indicadores padronizados de rendimentos, padronizando comportamentos e condutas dos alunos a partir da regulação e controle das ações pedagógicas nas unidades escolares, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade.

O movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização sempre demonstrou uma clara defesa da necessidade de favorecer, desde as séries iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da leitura e escrita de textos explicitada por habilidades e competências que definiam as expectativas de aprendizagem dos alunos. O documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” é a culminância desse percurso histórico.

Assim, o sistema SAEB (ANEB, ANRESC e ANA) e suas decorrências têm dado indícios de alterações bem mais substantivas nas políticas públicas educacionais, repercutindo nos currículos, na formação docente e na própria avaliação do desempenho dos professores, com clara sinalização à tendência de vincular as práticas docentes a modelos muito mais detalhados e diretivos de currículo. Pela proposição a que se destina, a ANA controla o que se ensina e se aprende na escola nos anos iniciais do ensino fundamental para normalizar o desenvolvimento da educação.

Não é demais reforçar que, de acordo com Dourado (2002),

[...] ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (DOURADO, 2002, p. 241).

Entendo que esse sistema nacional de avaliação focado nas escolas e na mensuração de habilidades e competências dos alunos, por mais estruturado que possa ser e apoiado nos moldes e tendências internacionais, corrobora a hipótese de que o Estado cumpre seu papel de avaliador, regulador e controlador do processo educativo dos alunos para posterior correção. Como foi dito anteriormente por Gatti (2011), para que o desempenho nas avaliações externas seja qualitativo, ou seja, que apresente resultado aceitável aos padrões internacionais, é preciso que o aluno aprenda o que a prova mede, seja frequente assiduamente as aulas e esteja inserido no cômputo da taxa de aprovação da unidade escolar. É a governamentalidade no sistema educacional para alcançar um padrão de rentabilidade compatível às expectativas de uma visibilidade econômica internacional.

À maneira como está estruturada a política educacional brasileira coaduna-se ao que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola.

Vale ressaltar mais um questionamento: o que um aluno aprende é comparável com o que outro aluno aprende? Entendo que nesse contexto, a finalidade diagnóstica da avaliação passa a ser reduzida à (des) classificação dos sujeitos, redes e sistemas, inserindo-os produtivamente na sociedade, numa posição submissa às leis do mercado.

Nesse sentido, retomo a discussão sobre a busca da qualidade da educação por meio de avaliações em larga escala, no caso da Avaliação Nacional da Alfabetização, que submete ‘todos os alunos’, de diferentes realidades, classes sociais e bagagem cultural, ao mesmo instrumento de avaliação que tem por objetivo mensurar sua aprendizagem com uma métrica comum e, com ela, estabelecer uma verdade sobre o nível da qualidade da educação no país.

Na esteira dessa reflexão, faço um adendo sobre quem cabe nesse ‘todos os alunos’ são somente alguns alunos integrantes dos sistemas de ensino municipais e estaduais que aderiram ao PNAIC. Sendo assim, essa fatia dentro do todo assume, equivocadamente, a responsabilização pelos índices que, transformados em

discursos estatísticos, simbolizam o nível da qualidade da educação da nação brasileira.

A regulação e controle do processo de aprendizagem buscam estabelecer um comportamento padrão, mas não garantem alcance da eficácia do sistema. Ao contrário do que está posto, a natureza do processo escolar deveria ser da promoção da qualificação cultural do ser humano.

3 O QUE NÃO SE VÊ E NÃO SE DIZ

No mundo capitalista e globalizado, características da economia dominam os discursos dos que exercem a tarefa de gerenciamento, seja em nível micro ou macro, de um sistema, induzindo as pessoas a práticas sociais que corroboram com os interesses pragmáticos e mercantis do mundo globalizado. Das chamadas torres panópticas emergem agentes controladores invisíveis, que apesar de não identificados, acentuam permanentemente sua presença na determinação de ações/decisões da vida privada e social.

No contexto político do século XXI, a sociedade brasileira vive mutações intensas nas suas diferentes dimensões (social, política, cultural, econômica) que são refletidas diretamente no ambiente educativo, fazendo com que a instituição escolar, tradicionalmente responsável em transmitir saberes e desenvolver habilidades e competências cognitivas nos sujeitos em formação revele tensões e contradições em sua governança, entre suas intencionalidades (aparentes) de justiça social e a biopolítica instituída, que busca o controle social.

A avaliação é uma temática recorrente que permeia as relações do mundo globalizado, cuja função central é mensurar resultados de ações de cunho utilitarista, como forma de subsidiar o Estado na formulação de políticas públicas que venham aprimorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade.

Nesse intento, o Estado institucionaliza políticas públicas de avaliação no campo educacional, mensuradas pelos resultados do desempenho de “todos” os alunos, o que viabiliza a construção de “verdades” visíveis e enunciáveis para prestação de contas à sociedade.

Esta pesquisa, em contrapartida, busca desvelar outras “verdades” sobre as avaliações do sistema SAEB, entre elas da Avaliação Nacional de Alfabetização, ANA, as quais são analisadas a partir daquilo que não se vê e não se diz, corroborando com CERDA e outros (2004), bem como com SOUSA (2010), que elas vêm para fortalecer a ideia de que a avaliação é uma atividade socialmente determinada e que pressupõe uma concepção de homem que se quer formar.

A ANA, tomada como objeto de pesquisa, é o eixo da reflexão à luz do pensamento foucaultiano sobre relações de poder, bem como de Pierre Bourdieu sobre reprodução social, ratificando a hipótese de que essa prática pedagógica instituída na escola, revestida de violência simbólica, legitima a reprodução social,

pois há desigualdade de capital cultural, cognitivo e escolar entre os alunos que são submetidos às mesmas questões desse instrumento padronizado de avaliação, sob o mesmo referencial curricular. Tal hipótese se estende ao controle dos indicadores da qualidade da educação com base em medidas de desempenho que pretendem retratar o desenvolvimento do país.

3.1 Biopoder e biopolítica – mecanismos de subjetivação do indivíduo

A biopolítica representa as tecnologias disciplinares utilizadas sobre o corpo-espécie enquanto forma de regulação e controle da população; segundo Gadelha (2009), tem uma assinatura foucaultiana.

A ideia de biopolítica surgiu quando, há aproximadamente quarenta anos, as ciências humanas passaram a ser questionadas em seu compromisso com o *status quo* e com o sistema capitalista, ou seja, como explicavam a operacionalização das relações do exercício do poder no âmbito da teoria e da prática, no sentido de sua imposição às massas e como estas reagiam de forma passiva a esse poder.

Isso suscitou a Michel Foucault elementos importantes para que desenvolvesse sua genealogia do poder caracterizando “as sociedades disciplinares e os processos de normalização e regulamentação que lhes eram correlatos, a partir de uma abordagem imanentista e microfísica do poder” (GADELHA, 2009, p.22).

Foucault inicia seus estudos das sociedades disciplinares tomando como ponto de reflexão as prisões, uma vez que estava engajado em movimentos sociais, e nesses locais poder-se-ia analisar as ações políticas sobre as quais questionava. Nesse sentido, suas reflexões, transformadas em cursos no Collège de France, encaminharam-se na direção de questões de justiça social e de direito penal. A partir do estudo sobre as prisões, Foucault acenou para as sociedades disciplinares, com dispositivos disciplinares e foco econômico, cujo domínio do corpo social foi para torná-lo útil à produção e dócil para os mecanismos de controle e regulação.

[...] Viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos

onerosa possível, mediante todo o sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeção, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho (FOUCAULT, 1999, p. 288).

Na esteira do pensamento foucaultiano, o poder pertence ao domínio das relações entre os homens, inscrevendo-se na ordem do “governo”, dirigindo condutas de indivíduos, de relações entre indivíduos reguladas por algum controle, do governo de si. Esse é o panoptismo⁷, ou seja, o olhar por toda parte, que marca a inserção do indivíduo numa organização social, cujos mecanismos de controle são dispersos e internalizados pelos sujeitos.

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder; (...) um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde se exerça (FOUCAULT, 2008, p. 169).

O poder disciplinar se impõe aos indivíduos de forma invisível, objetiva adestrá-los, organizar as multidões desordenadas, inúteis e ociosas por meio de processos individualizantes que visam se apropriar da força do indivíduo; age com discrição e tem eficiência na condução das condutas do povo minimizando revoltas. Isso porque o poder é algo intrínseco às relações e move o cotidiano na forma de relações de forças, de pequenas lutas e de afrontamentos. Mas, os efeitos dessas relações não são apenas negativos, podem ser transformadores.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. Adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2008, p. 143).

As lutas de poder produzem saberes. Para Foucault, os saberes históricos silenciados pela ação disciplinadora do poder e os saberes das pessoas

⁷ Vem do termo panóptico, criado por Jeremy Bentham, por volta de 1787 para aplicar-se, inicialmente, às Casas de Correção, cujo propósito era manter sob inspeção certo número de pessoas estendido, posteriormente, para outros espaços controláveis, como hospitais, prisões, hospícios, escolas.

considerados desqualificados, ingênuos, mal elaborados, sem cientificidade, foram chamados de “saberes sujeitados”. Ocorre que foram esses saberes sujeitados que despertaram críticas ao poder e tornaram-se meio possível para essas críticas, constituindo-se em um “saber histórico das lutas”, chamado pelo autor, de genealogia do poder (GADELHA, 2009), o que possibilitou um repensar da ação política e militante, com novas táticas de luta contra os efeitos do poder estabelecido.

A obra analítica foucaultiana sobre poder é enriquecida com a invenção de dispositivo. Dispositivo é um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault, quando começa a se ocupar do “governo dos homens”. Foucault define esse termo numa entrevista de 1977:

Aquilo que procuro individualizar com este nome é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos. [...] O dispositivo tem uma função eminentemente estratégica. [...] O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no. Assim, o dispositivo é um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados (FOUCAULT, *Dits et écrits*, v. III, p. 299-300 apud AGAMBEN, 2009, p.28).

Os dispositivos capturam os indivíduos e segundo Agamben (2009, p.40) referem-se a “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Pode-se dizer que, dispositivo é uma tecnologia que integra outros mecanismos disciplinares que lhe são correlatos, os quais produzem individualidades, organizando-as e subjetivando-as no tempo e no espaço.

Deve-se ter em conta que é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrategiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em sua inteligibilidade e em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação (GADELHA, 2009, p. 48).

O surgimento do biopoder, ou seja, do controle externo como forma de poder atuante sobre toda a vida do sujeito, estendido ao corpo social, portanto, não exclui o poder disciplinar, alia-se a ele. Enquanto o primeiro tem como foco o homem-

corpo, o segundo centra-se no homem-espécie, efetivando-se por procedimentos reguladores.

Segundo Foucault (1999), o biopoder trata-se do controle de um conjunto de processos, como natalidade, fecundidade de uma população, de mortalidade, de longevidade, que juntamente com problemas econômicos e políticos, constituem os primeiros objetos de saber da biopolítica, impulsionando a introdução de uma medicina com função da higiene pública, coordenando tratamentos médicos, centralizando informações, normalizando o saber e medicalizando a população. O autor afirma que:

é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder. [...] A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder. [...] A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração (FOUCAULT, 1999, p. 292-293).

Com isso, segundo Nardi e Silva (2004), “o dispositivo panóptico anuncia o apogeu da sociedade disciplinar e a aurora das sociedades de controle, cujo funcionamento continua sendo atravessado por uma tecnologia disciplinar de um novo tipo”, ou seja, as sociedades não funcionam mais por confinamento, mas por controle contínuo e agilidade de comunicação.

Na esteira da reflexão sobre biopolítica e biopoder vale ressaltar que,

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global.[...] Aquém, portanto, do grande poder absoluto, dramático, sombrio que era o poder da soberania, e que consistia em poder fazer morrer, eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia de poder sobre a população enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de “fazer viver”. A soberania fazia morrer e deixava viver. E eis que agora aparece um poder que eu chamaria de regulamentação e que consiste, ao contrário, em fazer viver e em deixar morrer (FOUCAULT, 1999, p.293-294).

Em Vigiar e Punir, Foucault (2008), esclarece que se fazem necessárias estratégias, dispositivos, que permitam tornar visível o corpo para que se possa exercer um controle detalhado e obter uma relação de docilidade-utilidade. Essa docilidade política e utilidade econômica são marcas de uma forma de

governo instituído pela burguesia com propósitos de alargar lucros, universalizar valores que lhe são próprios e afastar de si os riscos da subversão e da revolta popular. É a produção do sujeito moderno através da heterogeneidade das técnicas e de seus efeitos de sujeição.

Na passagem da sociedade disciplinar para a de controle, processo quase indiscernível em que elas se interpenetram e se misturam, Nardi e Silva (2004) afirmam que:

essa mudança implica, sobretudo, que o indivíduo não representa apenas a parte material que será envelopada pelo poder disciplinar: ele próprio se tornará uma entidade abstrata tomada como objeto de investigação de um novo território de saber e de práticas, que buscará vinculá-lo a uma identidade bem determinada e de acordo com as novas exigências do poder capitalista. Não se trata apenas de disciplinar os corpos, mas principalmente os investimentos do desejo no campo social. (NARDI; SILVA, 2004, p. 193).

A escola faz-se presente como espaço de fabricação desses sujeitos, pois segundo Foucault (1999), o aparelho escolar:

define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global constituído pelo aparelho escolar (FOUCAULT, 1999, p. 52).

Essa tecnologia política corresponde a uma discursividade própria que opera em função de processos de normatização, dividindo os corpos no espaço, ordenando no tempo, constituindo a força produtiva no espaço-tempo, produzindo saberes. A norma difundida como mecanismo de subjetivação, apontando uma singularidade num regime disciplinar opera, no sentido de

(...) relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através da medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal, (...) A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1991, p.163 apud GADELHA, 2009, p. 78).

Na esteira do pensamento foucaultiano, entende-se ser o poder plural e relacional e ser exercido em práticas heterogêneas e sujeitas a transformações, como nas práticas escolares. Portanto, o poder se dá em um conjunto de práticas sociais constituídas historicamente, que atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos, “mediante ação de múltiplos micropoderes (do policial, do padre, do professor, do médico-pediatra, do supervisor, etc), os quais investem uns sobre os outros, estendem-se uns aos outros, perfazendo, portanto, uma microfísica do poder” (GADELHA, 2009, p. 37). Assim, entendendo o poder a partir de Foucault, como modo de ação de uns sobre os outros, Veiga-Neto (2007, p. 69) diz que “o poder só existe em ato mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes”. O poder tem um nexos social.

Foucault (2008, p. 154) aponta o aparecimento da norma em meados do século XVIII e acrescenta que “o poder da norma [funciona] facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”. Na coerência com a hipótese da pesquisa, situo aqui a avaliação em larga escala, uma vez que a partir dela controlam-se comportamentos, disciplina-se o indivíduo no tempo e no espaço, padronizam-se condutas e produzem-se saberes sobre os indivíduos com objetivo de posterior correção, característica de uma tecnologia de regulação e normalização, numa instituição disciplinar.

Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras (FOUCAULT, 2008, p. 154).

A análise de práticas sociais e pedagógicas, sejam elas visíveis e enunciáveis ou não, caracterizam a educação como biopolítica, pelo adestramento do corpo e da regulação da população, no contexto político do biopoder.

Por isso, a escola constitui-se como marco referencial para produção de corpos dóceis e, como estratégia biopolítica, “é a única instituição que tem a seu

favor a obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, da participação de todas as crianças e jovens” (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 187). Não raramente, observam-se alunos fixados em carteiras escolares a ouvir conteúdos previamente determinados para sua formação, num espaço-tempo estipulado para cada conteúdo/área do conhecimento e/ou para diferentes ações de brincar, lanchar, pensar, produzir, falar, sentir, além do controle rigoroso da frequência escolar etc. Sendo assim, os discursos tornam-se fluidos pelos dispositivos pedagógicos para que possa ser garantido o funcionamento dessa maquinaria escolar na produção da subjetividade e da formação do cidadão útil.

Nesse sentido, estudos foucaultianos também afirmam ser as práticas pedagógicas produtoras de pessoas, na medida em que, pela mediação da relação, modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, constituindo-os.

Se levarmos Foucault a sério, a escola é uma instituição disciplinar. Isso implica em técnicas de coerção e em enquadrinhamento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma anátomo-política dos corpos. A Educação é biopolítica na medida em que inclui, num dos seus pólos, uma ação modificadora dos indivíduos da ordem do adestramento do corpo e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão, medidas globais e contribui para a regulação da população. (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 185).

O conceito definidor da modernidade para Foucault é a disciplina - um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes. Os dispositivos/mecanismos de poder que Foucault chamou de tecnologia política têm poderes de manejar espaço, tempo e registro de informações; portanto, “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

A vigilância viabiliza o exame e a aplicação da sanção normalizadora.

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes invenções técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder, que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema integrado, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido (FOUCAULT, 2008, p. 148).

O exame se generaliza como forma de subjetivação, operando por meio de trabalhos, fichas, relatórios e avaliações periódicas, transformando cada sujeito em um caso observável e a ser estudado – “o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” (FOUCAULT, 2008, p. 159). Nesse sentido, o exame permite conhecer indivíduos, dar a cada um deles uma classificação específica, ligando-o a padrões e desvios que fogem à normalização.

Para Foucault (2008, p. 155), “o exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado”. Isso possibilita a adoção de medidas necessárias para normalizar os comportamentos. O que pertence à penalidade disciplinar refere-se ao que está inadequado à regra, ao que provoca desvios. É com propósito de corrigir posturas, classificar aptidões, tornar o indivíduo mais útil e homogeneizar comportamentos que “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios” (FOUCAULT, 2008, p.150).

Para Teixeira e Saraiva (2010),

enquanto a disciplina funciona por regulamentos, que exigem uma estrita obediência, determinando o que cada indivíduo deve fazer em cada ocasião, a biopolítica age, preferencialmente, regulando condutas. Isso é, dispondo de orientações tais como as regras de um jogo, que não determinam como os sujeitos devam agir, mas abre um campo de possibilidades em que suas ações se desenvolvem de acordo com suas decisões. Regular as ações significa deixar fazer e avaliar posteriormente, punindo e buscando corrigir aquilo que esteja em desacordo com as normas (TEIXEIRA; SARAIVA, 2010, p. 9).

Hoje, é possível perceber que práticas biopolíticas adentraram no espaço escolar por meio de estratégias sutis e por especialistas que se utilizam de dados estatísticos para interferir em resultados, a fim de aproximá-los dos que são pretendidos pelo Estado.

Isso reforça a ideia de que os discursos são trabalhados como práticas que obedecem a regras, situando a arqueologia do saber de Foucault no patamar da análise de como os discursos subjetivam os indivíduos e produzem saberes reconhecidos como verdadeiros. No caso, a ideia da qualidade da educação é trabalhada a partir da avaliação em larga escala que obedece a uma matriz curricular, produzindo resultados traduzidos como o índice de desenvolvimento da educação, na condição de propor correções e alcançar metas mais arrojadas de

qualidade e desenvolvimento. É a sociedade do controle imperando com constantes sinais reguladores.

Considerando que para Foucault (2008) a avaliação surge na escola sob a forma do “exame” que é uma estratégia de controle, pode-se dizer que a mesma constitui o indivíduo como objeto do poder na medida em que:

a avaliação ocupa o lugar de um saber que “fala” sobre diferentes coisas e que conta, a priori, com a confiança conquistada pelos supostos saberes técnico-científicos que a sustentam. Avalia-se para legitimar discursos, produzir saberes, justificar intenções, produzir visibilidades, instalar práticas, criar procedimentos, controlar processos, resultados, estabelecendo continuamente as normas. Num crescente processo de individualização e de complexificação das técnicas de governo, criam-se dispositivos e estratégias de controle para disciplinar, normalizar, individualizar e, finalmente, para produzir cada vez mais eficazmente o “indivíduo competente - consumidor autônomo” das sociedades contemporâneas (SILVA, 2005, p. 45).

A avaliação em larga escala está baseada em mecanismos reguladores de uma prática biopolítica; desse modo, o Estado brasileiro oportuniza autonomia às escolas para conduzir suas escolhas pedagógicas, mas tem forte controle de seus resultados, o que acaba por regular sua ação, no intuito de reduzir o risco de que partes da população tenham sua alfabetização precarizada nos moldes pré-estabelecidos pelos acordos internacionais.

O sucesso ou insucesso de uma escola nas avaliações em larga escala acaba sendo atribuído a ela mesma, desonerando o Estado de mais uma tarefa. De certa forma, induz as escolas a adotarem procedimentos que atendam às provas padronizadas levando, de certo modo, a uma padronização de suas escolhas.

São intervenções biopolíticas que nos fazem perceber como o biopoder passa a interferir cada vez mais no sistema educacional. O biopoder é um poder disperso que produz múltiplos controles que regulam a vida social, sob o pretexto de desenvolver bem estar aos indivíduos e populações.

Isso mostra como o conjunto das avaliações em larga escala, como políticas públicas, insere-se numa racionalidade neoliberal, onde o Estado não se compromete com o funcionamento das instituições e/ou com o provimento de condições adequadas para a população, passando a ser, tão somente um regulador do jogo que se trava na sociedade.

Considerando as estruturas que condicionam a posição de cada indivíduo na hierarquia social, tenho por hipótese que a avaliação tende a manter a reprodução

social conforme se apresenta, legitimando-a, uma vez que as condições que balizam o próprio sistema educacional (currículo, expectativas de aprendizagem, recursos disponíveis, níveis adequados de aprendizagem, etc) reproduzem preferências e anseios dos mais abastecidos socioeconomicamente, impossibilitando ou, ao menos, dificultando àqueles que estão fora dessa norma, aumentar seu capital escolar e cultural por intermédio da prática de avaliação da instituição de ensino.

Nesse sentido, o significado, o sentido ou a validade da avaliação são fluidos para os alunos das classes populares, a massa populacional das escolas públicas, uma vez que ela e/ou seus resultados podem não trazer mudanças ou superação de suas condições de vida. Para Veiga-Neto (2007, p. 72), “nós somos sujeitados à produção da verdade através do poder e não podemos exercer o poder exceto através da produção da verdade”; em resumo, considero por hipótese que a avaliação em larga escala é a produção da verdade das classes hegemônicas, as quais exercem o poder sob o qual somos subjetivados para validar a produção de suas verdades, responsabilizando o indivíduo pelo seu fracasso e com isso, mantendo a desigualdade social.

Seguindo na esteira do pensamento foucaultiano, a avaliação em larga escala, entre elas a ANA, está sendo considerada como um conjunto heterogêneo de elementos ditos e não ditos, o qual se constitui como uma rede discursiva composta por enunciados de diferentes matizes – políticos, tecnológicos, científicos, morais, legais, etc, que vem sendo utilizada como estratégia no diagrama do poder e tornando seus efeitos na fabricação identitária dos sujeitos. Sendo assim, podemos considerar a possibilidade de certo grau de mutação da arquitetura panóptica pensada originalmente por Bentham, que passa ser marcada por controles difusos e múltiplos, tornando-a mais flexível, capaz de se adaptar melhor às sociedades e instituições mais fluidas, onde os limites são menos visíveis.

3.2 A escola: maquinaria da reprodução

Até meados do século XX predominava nas Ciências Sociais uma visão funcionalista e otimista de que a escolarização superaria dificuldades econômicas e sociais e garantiria oportunidades iguais para os sujeitos. Nos anos 1960, iniciou-se uma crise dessa concepção de escola, uma vez que algumas pesquisas (em nível

mundial) passaram a mostrar o peso da origem social sobre os destinos escolares, além da condição existente da massificação do ensino. Para Bourdieu, a escola perde o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, pois passa a ser vista como instituição que reproduz os privilégios sociais.

Pierre Bourdieu (2011) elaborou uma teoria geral das classes sociais. Por meio de várias pesquisas sobre o processo de diferenciação social, o autor constrói uma correspondência entre práticas culturais e classes sociais e busca compreender o princípio que legitima a hierarquia social. A arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar uma função social de legitimação das diferenças sociais, pois pressupõe um ato de conhecimento, o qual só adquire sentido e interesse para quem é dotado do código segundo o qual eles são codificados, caso contrário, limita-se ao que é designado por Panofsky citado por Bourdieu (2011) como “propriedades sensíveis”.

Assim, o julgamento dos gostos e das preferências é um meio de afirmar uma vinculação social, uma vez que para Bourdieu é no campo das posições sociais que se definem e exprimem os interesses que funcionam como marcadores de classes⁸. Para o autor,

nada há o que distinga tão rigorosamente as diferentes classes quanto a disposição objetivamente exigida pelo consumo legítimo das obras legítimas, a aptidão para adotar um ponto de vista propriamente estético a respeito de objetos já constituídos esteticamente – portanto, designados para a admiração daqueles que aprenderam a reconhecer os signos do admirável – e, o que é ainda mais raro, a capacidade para constituir esteticamente objetos quaisquer ou, até mesmo, “vulgares” (por ter sido apropriados, esteticamente ou não, pelo “vulgar”) ou aplicar os princípios de uma estética “pura” nas escolhas mais comuns da existência comum, por exemplo em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa (BOURDIEU, 2011, p. 42).

Os agentes desprovidos de competência estética, que para Bourdieu é uma competência específica, geralmente reduzem as coisas da arte às coisas da vida, a exclusão da forma em benefício do conteúdo humano. À medida que sobem na hierarquia social, as competências estéticas são mais abstratas – o julgamento sobre a forma adquire autonomia em relação ao julgamento sobre o conteúdo.

⁸ Para Pierre Bourdieu, classe é um conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes.

Para o autor, a disposição estética é a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, pois as diferenças do capital cultural (conhecimentos e habilidades adquiridos no meio familiar ou na escola) marcam a legitimação da “distinção natural” pretendida pela burguesia, como absolutização da diferença social, uma vez que no capital cultural apoiam-se os princípios da produção e reprodução social. Tal situação é reforçada pela existência do *habitus*.

O *habitus*, para Bourdieu, explica as ações dos indivíduos, num processo de incorporação do funcionamento da realidade e de interiorização das especificidades do lugar e da posição de classe dos indivíduos, fazendo-as escapar dos argumentos que privilegiam apenas as imposições sociais ou as explicações que destinam o maior papel às ações dos sujeitos determinadas a partir da sua habilidade interior. Sendo assim, para o autor, *habitus* refere-se ao conjunto de disposições para a ação; é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social (CATANI, 2007). Para tanto, *habitus*, segundo Bourdieu (2004):

(...) Trata-se de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento.

(...) Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. (...) [Os agentes] fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático” que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 21 e 23 apud GONÇALVES, 2011, p. 50).

Nesse sentido, o *habitus* constitui a classe objetiva, tornando-se princípio unificador e gerador de práticas. Por isso, posição e trajetória individual não são independentes: implica a existência de uma correlação bastante forte entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam, uma vez que há um poder que impõe uma visão de mundo social ao conjunto de um grupo, estabelecendo sentido sobre a identidade e a unidade deste grupo. Assim, os critérios de classificação e distinção não são naturais: a realidade é social, produto de uma imposição arbitrária.

A partir do *habitus*, a família indica uma trajetória possível e reforça atitudes que vão ao encontro dela. Ou seja, são estabelecidas probabilidades para cada indivíduo que tende a se ajustar a elas, estabelecendo expectativas para si mesmo. Tais probabilidades são influenciadas pelos tipos de capital disponíveis pelo grupo, que mobilizará estratégias para sua preservação.

Se existe uma homogeneidade das disposições associadas a uma posição, também existe a dialética que se estabelece entre as disposições e as posições. Nessa lógica, a posição de origem é o ponto de partida de uma trajetória; os indivíduos se deslocam no espaço social porque estão submetidos às forças do campo e suas propriedades podem opor-se a essas forças. Assim, Bourdieu nega o caráter autônomo do sujeito individual, pois ele é caracterizado pela sua bagagem socialmente herdada (capital econômico, social e cultural).

Nesse sentido, segundo Bourdieu (2011), os indivíduos não se movem casualmente no espaço social,

(...) por um lado, porque eles estão submetidos às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc, opõe-se às forças do campo (BOURDIEU, 2011, p. 104).

Por oposição ao efeito da trajetória individual, Bourdieu (2011) entende que por estarem envolvidos na mesma trajetória coletiva, corre-se o risco de imputar às propriedades da classe determinados efeitos que são, na realidade, transformações coletivas. Suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo. Para o autor,

as estratégias de reprodução – conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos e as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe – constituem um sistema que, sendo o produto do mesmo princípio unificador e gerador, funciona e transforma-se como tal. Por intermédio da disposição em relação ao futuro – que, por sua vez, é determinada pelas oportunidades objetivas de reprodução do grupo – estas estratégias dependem, em primeiro lugar, do volume e estrutura do capital a ser reproduzido, ou seja, do volume atual e potencial do capital econômico, do capital cultural e do capital social, possuídos pelo grupo, assim como de seu peso relativo na estrutura patrimonial. E, em segundo lugar, do estado – por sua vez, dependente do estado da relação de força entre as classes – do sistema dos instrumentos de reprodução, institucionalizados ou não (estado dos costumes e da lei sucessória, do mercado de trabalho, do sistema escolar, etc): mais precisamente, tais

estratégias dependem da relação estabelecida, em cada momento, entre o patrimônio dos diferentes grupos e os diferentes instrumentos de reprodução, a qual define a transmissibilidade do patrimônio, fixando as condições de sua transmissão, ou seja, o rendimento diferencial que possa ser oferecido aos investimentos de cada classe ou fração de classe pelos diferentes instrumentos de reprodução (BOURDIEU, 2011, p. 122).

O *habitus* é ao mesmo tempo coletivo e individual, pois há uma incorporação no agente, por meio de um processo de interiorização, que reproduz internamente nele as estruturas externas do mundo. Há mecanismos de coerção que favorecem este acatamento.

Assim, no *habitus* é que se constitui o mundo social representado, ou seja, os espaços de estilos de vida que os indivíduos estão rodeados – casa, móveis, quadros, livros, automóveis, etc – e as práticas em que manifestam sua distinção – esportes, jogos, distrações culturais, etc, porque está na sua unidade sintética do *habitus*. Esse sistema de classificação, produto da incorporação da estrutura do espaço social, opera a transfiguração das necessidades em estratégias e, por isso, engendra o conjunto de escolhas constitutivas de estilos de vida.

Contudo, as relações que envolvem o *habitus* de diferentes grupos sociais ou classe, além de condicionantes, são princípio unificador de suas propriedades, levando à produção, pelos agentes, de práticas e esquemas de percepção das práticas, que exprimem a posição social em que foi construído (BOURDIEU, 2011).

Nesse sentido, as posições sociais se apresentam em uma ordem estática, cujos limites entre os grupos que ocupam tais lugares são inseparavelmente localizações estratégicas, lugares a defender e conquistar em um campo de lutas. A pretensão inspira a aquisição, o que confirma o reconhecimento da distinção.

Há uma luta contínua baseada na força e no sentido da identidade do grupo, legitimados socialmente, que leva à busca pela distinção. O *habitus* contribui para a reprodução social e do sentido da trajetória individual e coletiva, na medida em que não podem dar-se sem o reconhecimento das ações dos agentes e instituições envolvidas, mesmo que de forma sutil.

Bourdieu (2011) analisa a associação das relações de poder com as estratégias utilizadas pelos indivíduos para pretensão deslocamento social que, todavia, não ultrapassam as relações de desigualdades sociais. Algumas propriedades secundárias, como prestígio ou descrédito, que são valores sociais, a título de exigências tácitas, podem funcionar como princípios reais de seleção ou

exclusão, sem nunca serem enunciados. Nesse sentido, as estruturas de dominação restringem a mobilidade social. Entretanto, o autor não nega a possibilidade de transformações, mas aposta na possibilidade de nela intervir a partir do conhecimento das leis da lógica da reprodução. Na medida em que são desvendados os processos e mecanismos de funcionamento da sociedade, contribui-se com os agentes para tomarem consciência dos mesmos e questioná-los, podendo assim, promover a mudança social ou minimizar os efeitos dessa lógica.

A obra do sociólogo francês, todavia, atentou-se aos mecanismos escolares de reprodução cultural e social, bem como com as estratégias de utilização do sistema escolar postas em prática pelos diferentes agentes. Assim, criticou a escola como instância democratizadora e difusora de cultura universal, e evidenciou “afirmação do caráter de classe inscrito em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos” (NOGUEIRA, 2009, p. 50).

A escola, espaço social de produção de conhecimento, impõe a definição de educação que estabelece com o saber, por meio das habilidades desenvolvidas e estabelecidas no currículo escolar, atribuindo-lhe valor considerado como virtude escolar. Sendo uma produção de seu *habitus*, essa virtude escolar merece o controle devido, por meio de avaliação, a qual atestará a legitimidade do capital escolar, afirmando sua autonomia. Assim, compreende-se como se exerce o efeito das marcas e das classificações escolares.

O sucesso escolar depende do capital cultural herdado e da propensão a investir no sistema escolar, o qual será tanto maior em uma instituição quanto mais elevada ela estiver na hierarquia das instituições de ensino. Para Azevedo (2013),

não é ocioso dizer que a oferta de educação fundamental por entes públicos no Brasil corresponde a uma política universal que não atende ao todo da sociedade, mas à parcela social subordinada da sociedade. Isto porque os grupos sociais dominantes buscam nos provedores privados de educação sua formação de dominante (AZEVEDO, 2013, p. 142).

A escola exerce um papel fundamental na vida de uma importante parcela da população, mas mantém uma contradição que a perpassa, qual seja a de excluir os que não foram feitos para ela, mesmo mantendo-os em seu interior e relegando-os a um ensino desvalorizado e sem qualidade social. É o jogo político do direito igual

aos desiguais, de forma a atender, conforme citado por Catani (2007), uma ordem social que busca reservar para alguns a posse real de bens exclusivos.

A defasagem estabelecida entre as aspirações produzidas pelo sistema escolar e sua oferta concreta de oportunidades afetou os membros de uma geração escolar, qual seja as camadas populares, inseridas nesse sistema pelo desafio social da inclusão, que pela desilusão da meritocracia e aludidos ao estado de desinvestimento no capital escolar, reforçam a percepção da defasagem entre os diplomas e seus efeitos no mercado de trabalho. Para Dias Sobrinho (2013),

cria-se no imaginário coletivo e na percepção individual de muitos jovens das camadas mais pobres a ideia de que são naturais suas baixas capacidades competitivas e que os cursos mais exigentes e de maior prestígio econômico e social se reservam aos mais ricos. Aos mais pobres está quanto muito facultado o acesso a cursos escassamente considerados nas hierarquias acadêmicas e que levariam a empregos de menor prestígio econômico e social. Essa forma de exclusão, a exclusão por dentro do sistema escolar, que muitas vezes ocorre como uma autoexclusão, não transparece nas estatísticas e nos discursos políticos dos ganhos da democratização educativa. São questões que se colocam à educação, mas que fazem parte de todo um histórico de injustiças sociais (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 120).

O acúmulo de capital é constitutivo do *habitus*, mas não sem a ação de instituições que preservam as funções sociais⁹ pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos. Seus valores podem ser arbitrários, porém legitimados pela força da classe social que os sustentam.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora (BOURDIEU, 1966 apud NOGUEIRA & CATANI, 2012, p. 58-59).

O sistema escolar legitima as desigualdades pré-existentes, pois se posiciona como uma relação formalmente igualitária; o grau de compreensão dessa relação,

⁹ Para Bourdieu as funções sociais são ficções, pois forja-se uma imagem social, por meio da representação, e institui-se as funções sociais que, para serem cumpridas, necessitam de adesão do agente ao jogo social (GONÇALVES, 2011, p. 52)

pelos alunos, depende do grau em que os alunos dominam o código necessário para a decifração das comunicações. Assim, ao tratar igualmente os desiguais, o sistema escolar reforça as diferenças existentes entre eles, pois o que é avaliado não é a aprendizagem, mas a conduta e atitudes resultantes do *habitus* original, e com ele, do capital cultural e social das famílias e alunos. Com isso, legitima as diferenças por meio da classificação de desempenho.

O poder simbólico conferido ao agente ou grupo que o possui pressupõe o desconhecimento da violência (simbólica) que se exerce através dele, uma vez que esta se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e com frequência, dos que a exercem (GONÇALVES, 2011).

A escola é considerada uma instituição na qual a existência da violência simbólica é comum, na medida em que conhecimentos são selecionados e apresentados como melhores que outros; resultados escolares são explicados como diferenças de capacidade, dons desiguais, entre os alunos. Em seus julgamentos, o sistema escolar considera não só a cultura, mas a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e uso da cultura legítima. Expectativas de aprendizagem, currículo, exames, comportamentos, produção de conhecimento, preferências, habilidade estética, gostos, integração às práticas sociais, interação com o meio social, entre outros, são objetos de controle que subsidiam o sistema escolar no julgamento e classificação de sua “clientela”, afirmando a legitimidade do capital escolar nele investido, e apostando que pela violência simbólica seus objetivos serão alcançados.

Bourdieu (2011) revelou que a função social da avaliação, a qual classifica socialmente os indivíduos, se disfarça sob a aparência de sua função técnica, a qual promove a classificação escolar dos alunos – outra violência simbólica. O momento formal da avaliação representa a face mais visível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino. Para ele, a avaliação escolar representa um mecanismo de transformação da herança cultural em capital escolar, uma vez que a avaliação docente vai muito além da verificação da aprendizagem dos conteúdos, “constituindo-se na prática como “julgamento social” baseado na maior ou menor distância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes” (NOGUEIRA, 2009, p. 83). Tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais explicitadas, também, nas avaliações externas.

O sistema de avaliação de mérito (classificação) está incorporado nos agentes sociais relacionado às posses (capitais) dos alunos; é legitimado socialmente e parece “natural”, pois é reforçado continuamente por mecanismos biopolíticos, que submetem grande contingente de alunos às referências da burguesia. O sistema de classificação existente na instituição escolar é reforçado pela organização institucional e por práticas pedagógicas.

Muitas vezes, as regras instituídas não são explícitas, mas são compreensíveis para quem participa do jogo social, considerando o seu *habitus*. Os mecanismos de distinção são estabelecidos socialmente a partir da herança familiar e da escola, o que reforça que a construção da identidade é um processo de constituição social, onde a luta pelas classificações é contínua nas e entre as classes, por ser produto de uma imposição arbitrária.

Sendo assim, entendo que para pensar a respeito do sucesso escolar das diferentes classes sociais, entre elas, das camadas populares, devemos considerar a historicidade e o dinamismo que as envolvem, a fim de que possamos compreender as diferentes relações de poder aí existentes.

4 O COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA NA PRODUÇÃO DE SABERES.

Em tempos de liberalismo radical, pode-se articular a ideia da construção de um sujeito moderno forjado pelo princípio de liberdade, em busca de emancipação e autonomia, como efeitos da maquinaria escolar.

É interessante pensar com Silva (2005, p. 55), que buscou em Kant, no texto *Que é a Ilustração?* o ponto de partida para refletir sobre o sujeito moderno, compreendendo por emancipação “o movimento do indivíduo no sentido da conquista da maioridade, ou seja, da liberação de tutelas e do reconhecimento de sua capacidade para tomar decisões próprias”, e por autonomia, “a capacidade do homem, individual ou coletivamente, dar para si mesmo sua própria lei e obedecê-la”, orientado por uma razão prática. Sendo assim, entende-se que o sujeito da liberdade é quem alcança a autoconsciência, forjando-se dono de si, oportunizando emancipar-se e tornar-se autônomo na medida em que se constitui como sujeito da razão. Aqui, o sujeito é tido como possuidor de uma essência que preexiste a sua condição concreta e histórica, dotado de uma consciência unitária e capaz de autonomia e independência.

Ocorre que, na contemporaneidade, o sujeito além de ser constituído social e historicamente, é efeito de, segundo Silva (2005), aparatos discursivos e linguísticos que o constituem, de forma que sua essência esconde o processo de sua constituição.

O aluno da escola contemporânea é compreendido como sujeito constituído por meio de discursos e práticas pedagógicas que compõem o jogo de forças e relações existentes no cotidiano escolar; ou seja, o discurso é exercido pela linguagem como elemento de construção da realidade e na cumplicidade com as relações de poder (SILVA, 2005).

Autonomia, emancipação e liberdade são pressupostos modernos da educação que não condizem com a subjetividade de efeito social e produto do discurso. Assim, a escola atual não pode mais ser pensada nos moldes que a instituíram, uma vez que produz outros discursos que fundamentam novos paradigmas que passam a compor a trama da maquinaria escolar contemporânea.

Silva (2005) corrobora a ideia de que a escola contemporânea aponta para a formação de múltiplos sujeitos num só indivíduo, tendo por base formação do sujeito

ágil, flexível, portador de várias habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho. Assim, a autora afirma que,

pode-se pensar então que, se a escola da modernidade tinha por objetivo formar um indivíduo portador dos “saberes” formais e tradicionais para assim se constituir cidadão, hoje se depara com uma aparente relativização desses objetivos e uma multiplicação de outros que não cessam de atravessar os discursos oficiais. As políticas da vida, portadoras de discursos subjetivantes, acabam por interferir numa escola que, como outras instituições fundadas na modernidade, é atravessada por uma crise de identidade e de propósitos (SILVA, 1995 apud SILVA, 2005, p. 61).

As preocupações da escola passam a ser, entre outras, a formação de identidades e de diferentes valores pragmáticos, a família, o trabalho, enfim, uma formatação moral do indivíduo que conta com a contribuição das práticas de avaliação (vivenciadas na sociedade) para sustentarem sua eficácia.

No ambiente educativo, refletida a contextualização social, observam-se tensões que, muitas vezes, condicionam práticas e relações nele inseridas. A avaliação do tipo larga escala, por exemplo, tem ocupado lugar de destaque e preocupação no cotidiano das escolas brasileiras, pois é uma faceta da regulação educacional, em consonância às diretrizes internacionais, que além de ser procedimento político, é expressão de dado projeto social que controla a formação de capital humano para o desenvolvimento econômico.

As instituições de ensino são estimuladas pelo Estado regulador a serem autônomas, definindo seu projeto político pedagógico, seus projetos educacionais, seus espaços e tempos; a zelar pela organização da escola, pela postura de seus agentes, pelos valores da vida cidadã; assegurar a ordenação democrática em busca de mais justiça social. Todos estes são efeitos discursivos biopolíticos em nível macro que garimpam mais controle e regulação em nível micro, sustentando a produção de sujeitos subjetivados ao sistema vigente.

Na medida em que o Estado se afasta da responsabilidade pelas instituições de ensino, maior é a sua necessidade de controle. O Estado se atribui a responsabilidade de avaliar as instituições, as quais devem avaliar o ensino e os sujeitos que aprendem, a fim de que seja avaliada a atividade educacional da instituição. Os critérios tendem a se reunir e resumir indicadores que o Estado ou os seus representantes julguem/forjem como de qualidade.

Na esteira do paradigma neoliberal, a avaliação e com ela a qualidade da educação, se sustentam não apenas como medida de desempenho escolar ou de inteligência, mas como forma de medir a eficácia de políticas públicas que, com pouco investimento, almejam alcançar os melhores resultados, assegurando critérios que lhes dêem visibilidade internacional e que atendam aos ditames dos organismos multilaterais.

Habilidades e competências passam a ser a medida de inteligência, isto é, o foco do desempenho escolar, do contexto sócio-histórico do século XXI, as quais são descritas nos documentos oficiais, entre eles “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental”, formulados pelo MEC, que desenham a normalização das práticas educativas no tocante ao que e como ensinar, tipificando o sujeito social que se quer formar na sociedade contemporânea. A Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, se sustenta com esses critérios. É a condição humana que se define frente ao objeto dos discursos da ciência e da política.

Partindo desses pressupostos, no documento citado acima, no qual são contemplados os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização¹⁰, até então, conhecidos como expectativas de aprendizagem, estão explicitados os conhecimentos, habilidades e competências que devem compor as propostas curriculares das diferentes redes e sistemas de ensino – cobrados no instrumental da ANA - no intuito de garantir aprendizagem de leitura e escrita aos alunos em questão, ou seja, o que se espera que o aluno aprenda para ser considerado alfabetizado.

Em “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” entende-se a alfabetização “como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia”, o que requer a defesa de que “haja, no Ciclo de

¹⁰ Há de se ressaltar que os princípios e pressupostos fundamentais relacionados aos direitos e objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização são aprofundados nos cadernos de formação do PNAIC, disponibilizados pelo MEC, para orientar a prática docente.

Alfabetização, um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2012, p. 16).

Vale uma ressalva que o ciclo de alfabetização, com abrangência nos três anos iniciais do ensino fundamental, é uma realidade nacional e as justificativas apontadas para sua implementação, segundo dados de pesquisas do MEC, “estão diretamente relacionadas à meta-compromisso de alfabetizar/letrar todas as crianças do Brasil até seus oito anos de idade (meta 05 do Plano Nacional de Educação)”, o que demanda que a implantação do mesmo “constitua-se em um grande empenho relativo às metas e condições para a exequibilidade do Programa” (Ibid, p. 18), garantindo assim o direito à aprendizagem. De acordo com o Documento Básico da ANA, a atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se:

à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL: INEP, 2013, p.5) .

Sem a intenção primeira de analisar o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” como objeto de pesquisa, mas com a ousadia de uma pesquisadora reflexiva, venho considerar o paradoxo existente nos documentos oficiais em relação à autonomia das práticas pedagógicas que subsidiam a alfabetização das crianças.

Tal documento prevê, por um lado, como um desafio, assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas no período de três anos. Para tanto, isto pressupõe que,

o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças (BRASIL, 2012, p. 18).

Há a proposição de uma readequação no tempo-espaço organizacional escolar, de forma que todos os segmentos sociais a assumam como forma diversa e

plural, e que, assim, alunos e alunas possam ser alfabetizados na perspectiva do letramento. O brincar é enfatizado como ação pedagógica do ciclo de alfabetização, assim como há a indicação para a escola respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, elegendo metodologias que intencionalmente o valide e associando a aprendizagem com a ludicidade. Por outro lado, em contrapartida, estabelece que as relações entre criança e os objetos de conhecimento envolvidos devem “produzir o inusitado num contexto regrado” (BRASIL, 2012, p. 20) e num ensino sistematizado. Tem-se o discurso oficial que regula e controla as ações pedagógicas em meio ao incentivo de práticas autônomas pelas escolas.

Frigotto e Ciavatta (2003) advogam que, no decorrer dos governos democráticos e, especialmente no governo FHC, não houve efetiva política pública, com investimentos no campo educacional que fosse compatível com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, provocando o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis, reforçado pela adoção do pensamento pedagógico empresarial como diretriz e concepção educacional do Estado. Para os autores,

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Na construção da reflexão tecida nesta pesquisa, reforço a hipótese de ser a avaliação em larga escala um dispositivo de regulação educacional tomando a declaração, citada por Frigotto e Ciavatta (2003) de Maria H. Guimarães Castro, da Secretaria de Ensino Superior do MEC e diretora do INEP, responsável pelos sistemas nacionais de avaliações nos anos 1990, quando diz que as competências que devem ser avaliadas nos sistemas nacionais de avaliação e, conseqüentemente, serem tratadas nas salas de aula, são aquelas que os empresários indicam como desejáveis para o mercado de trabalho. Declara ainda que,

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver

bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar (CASTRO, 2001 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

No modelo das competências adotado pela gerência de recursos humanos das diferentes organizações (e da escola), entende-se que devam ser aquelas essenciais para os negócios e para cada função, ou seja, devem ter utilidade prática e rápida (competitividade, flexibilidade, polivalência, produtividade), sendo avaliadas pelo produto final ou pela instrumentalização que o trabalhador adquire para atender a racionalização do processo produtivo (DELUIZ, 2001). Nesse sentido, conforme a autora:

se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização de saberes, operacionalmente ela se funde em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 2001, p. 5).

A norma instituída e o que se expressa pelos números das tabelas estatísticas resultantes das avaliações em larga escala buscam identificar os alunos, construir saberes sobre os mesmos, ou seja, enquadrá-los numa faixa de normalidade para, a partir destes, conhecer outros que fogem dessas “competências fundamentais”, a fim de diferenciá-los e conduzi-los a um estado de permanente formação. Esse padrão rígido, em nome da promoção da qualidade da educação, pressiona o sistema no sentido de uma homogeneização curricular, na medida em que as escolas e seus alunos se preparam para responderem a uma avaliação padronizada reguladora.

O recorte dessa pesquisa é a Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, mas entendo que não há como compreender o que está em jogo nesse campo, se não se considerar os aspectos mais gerais da avaliação que trazem as marcas dos contextos em que se desenvolve.

Silva (2005) admite que:

pode parecer paradoxal, a princípio, o fortalecimento da avaliação como dispositivo que, ao mesmo tempo em que disciplina e normaliza, é conectado a uma série de ideias que atravessam o território escolar com o intuito de promover a avaliação como tecnologia redentora da escola, sustentando e sendo sustentada por valores tais como qualidade, competência, autonomia e emancipação. (...) Vale assinalar que, nesse território, o aluno é componente de uma população, ou seja, é objeto de uma biopolítica voltada para a formação para o mercado de trabalho e de consumo, num cenário marcado pela desregulamentação do mundo pós-moderno (SILVA, 2005, p. 79).

A avaliação passa a ser composta por uma série de indicadores que marcam a vida do aluno, sendo eles supostamente determinantes de seu aproveitamento escolar, qualificando e julgando condutas psico-sociais na fabricação de subjetividades. São vários olhares que incidem sobre o aluno: Estado, famílias, professores e ele próprio, neste caso, num processo de auto-regulação em relação aos princípios e métodos educacionais.

O auto-controle é a internalização de padrões de conduta, de forma que o sujeito torna-se “presa de si mesmo” (LUCKESI, 2010, p. 25).

Larrosa, num ensaio intitulado *Tecnologias do Eu e Educação* (1994), em que analisa algumas práticas pedagógicas assinala que:

[...] a própria experiência de si não é senão resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 1994, p. 43)

Todos que fogem à regra, que se desviam do que é homogeneizante, recaem para correções, ou seja, são lidos pelas matrizes psicologizantes, o que significa atribuir as causas das dificuldades do indivíduo patologizado aos mecanismos internos de constituição do sujeito. Valem ressaltar aqui a dicotomia autonomia e liberdade, qualificações que não se processam como resultantes de uma rede social moldada por discursos oficiais.

Vigilância, obediência, disciplina, disputas, premiações são marcas da escola contemporânea, numa semelhança às características de uma gestão empresarial. A governamentalidade instituída no ambiente escolar se amplia para a condução de condutas, mas sem fazer uso da força. Pressupõe-se a liberdade como condição de

existência do poder. Entrecruzam-se o discurso e a prática na produção do sujeito social.

Na sociedade de controle a rede de poder é mais complexa, pois o governo é mais dispersivo com demarcações não tão claras. Porém, aparelhar os sistemas de controle para resultar em novos saberes, é o que se quer garantir com a eficácia de seu funcionamento. Nesse caso, a avaliação em larga escala, como dispositivo de controle e regulação, emerge como sustentação dessa sociedade de controle, sendo considerada como um desses novos saberes, buscando conhecer melhor o alunado, para mais e melhor governá-lo em prol de interesses do poder instituído.

É fato que para os mandatários do poder, sejam eles internos ou externos ao Estado brasileiro, a avaliação é um mecanismo gerencial para tomada de decisões em prol da melhoria das condições educacionais, ou seja, tem papel na formulação e implementação de políticas públicas. Consequentemente, declaram ser a educação de qualidade um meio de promoção social, que tende a minimizar os efeitos da desigualdade tão presente e efetiva no nosso país. Enquanto profissional da educação, entendo que a avaliação em larga escala deveria, de fato, ser parâmetro para que o poder público viabilizasse melhorias nas condições de ensino, a fim de que a aprendizagem pudesse prevalecer. Mas, sabemos que o discurso é abrangente demais, não atinge a complexidade que envolve a educação do povo, e mantém velada a real intencionalidade dos dispositivos de regulação e controle sobre a população escolar mais carente e necessitada de políticas sociais que promovam sua cidadania.

Contudo, traço um paralelo com Luckesi (2011, p. 180) quando estabelece as diferenças entre os modos de agir “examinar e avaliar” a aprendizagem, afirmando que, no cotidiano escolar, transitamos “do uso da expressão examinar a aprendizagem para o uso de avaliar a aprendizagem dos estudantes, porém, na prática, continuamos a realizar exames – ou seja, mudamos a denominação sem mudar a prática”. Para o autor, podemos constatar que:

[...] na escola, hoje, nossa prática de acompanhar a aprendizagem do educando traz muito mais as marcas do ato de examinar que as do ato de avaliar. Estamos operando ainda, predominantemente, com o desempenho final, a pontualidade na manifestação do desempenho, a classificação do educando em uma escala, a exclusão temporária (ou definitiva) dos que não atingem o desempenho esperado. Como consequência disso, em nossa prática cotidiana, temos estado menos atentos às características do ato de avaliar, que implica processualidade, não pontualidade, dinamismo,

inclusão, diálogo. Nossos instrumentos de coleta de dados têm sido elaborados de forma aleatória, têm sido aplicados pontualmente e são corrigidos classificatoriamente; e, a depender da classificação, não tem havido dúvida alguma sobre a prática da exclusão pela reprovação (LUCKESI, 2011, p. 205).

Estratégias de controle, que produzem objetos observáveis e visíveis, colocam a avaliação de alfabetização num patamar de gestão, cujo eixo paradigmático é o econômico. O discurso é econômico, mas o efeito é político, considerando-se o processo de subjetivação do sujeito. É a mágica da gestão: potencializar resultados com investimentos menores. Assim, pelos efeitos fluidos dos novos tempos, o controle disciplinar instituído na escola pode pressupor estabilidade na arte de administrar tal espaço público e restringir as ações dos indivíduos, justificando-o por meio da racionalidade instrumental e discurso econômico. O disciplinamento é uma forma de controle e de subjetivação por meios psicológicos e sociais.

Nesse sentido, Giolo (2011, p. 34) faz referência a Jean Chateau que chamou a redução do social ao individual de “desvio educativo”, que consiste “em retirar os educandos de seu meio social, de seu cotidiano, dos conflitos, das contradições reais de existência para inseri-los num ambiente cultural, abstrato, puramente intelectual”. É uma forma de sacralizar o pensamento dominante.

Redimensionando essa reflexão, sem intenção de analisar a legislação sobre implantação do ensino fundamental de nove anos como objeto de pesquisa, também uso traçar um paradoxo entre o que se prevê na legislação quanto às práticas pedagógicas e a real operacionalização das mesmas, no cotidiano escolar, por meio dos mecanismos de controle instituídos.

Interessante é observar na legislação vigente, que a implantação do ensino fundamental de nove anos quis assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e uma aprendizagem mais ampla, principalmente para as crianças das classes populares.

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais” (MEC, 2004) prevê que o cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. O documento faz referência ao Parecer CNE/CEB nº 22/98 que também prevê que as práticas de educação e cuidados com a criança devem focar a integração entre os aspectos

físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se, são ações que pertencem à integralidade do todo de cada indivíduo.

De acordo com o documento (BRASIL: MEC, 2004) as práticas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores do ser integral. Além disso, o mesmo documento reforça que:

[...] tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. [...] Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. [...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril (BRASIL: MEC, 2004, p. 16).

O Ministério da Educação orienta as escolas que nos seus projetos político-pedagógicos sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida no art. 24, inciso V, alínea “a”, a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, o que supõe que a escola não deva se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa autoestima.

Se assim o fosse, as práticas pedagógicas e a avaliação mostrar-se-iam de importância fundamental para gerar intervenções apropriadas e pertinentes ao processo de construção da aprendizagem de todos os alunos, considerando suas dificuldades, seus ritmos e suas potencialidades. Aqui, no trato do trabalho pedagógico em sala de aula, o professor saberia cuidar para que a qualidade da educação escolar aumentasse sua eficácia, considerando claramente, as peculiaridades e especificidades locais sem, contudo, provocar a exclusão de qualquer aluno.

Mas, há de se pensar, que a qualidade da formação docente precisaria ser tratada, pelo Estado, com mais esmero e compromisso, a fim de que possibilitasse a formação de profissionais conscientes e comprometidos com o avanço contínuo da aprendizagem dos alunos. É uma questão de considerar as cartas do jogo que está sendo jogado, ou seja, os interesses daqueles que estão no topo do poder. Os conceitos de qualidade, de eficiência e eficácia, de aprendizagem e de educação dependem da importância e do interesse a eles atribuídos e, com isso, depende a qualidade das condições (insumos) atribuídas ao processo de ensino e aprendizagem.

Já dito anteriormente, a estrutura da educação brasileira está em desacordo com o previsto na legislação. Toda a preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança sinalizada na legislação torna-se um elemento fictício, um paradoxo, um verdadeiro simulacro na presença da avaliação em larga escala, com seu discurso de direitos iguais (aos desiguais) legitimando a meritocracia na sociedade desigual.

Observa-se pelos enunciados foucaultianos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições e significados. Diaz (1998, p. 15) afirma que o sujeito pedagógico “é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle”. Assim, a pedagogia acaba sendo um dispositivo de mediação na reprodução da cultura.

Para os professores admito ser complicado compreender e aceitar que os discursos aos quais são sujeitados, inclusive seus próprios discursos, são práticas subjetivadas à ordem, pois entram no jogo das relações de poder. Para Diaz (1998, p. 22) as regras que compõem o controle dos discursos devem ser estudadas na sua descontinuidade histórica, mas em articulação com o poder, o que faz-nos compreender “que as transformações pedagógicas não residem na transformação de formas ou conteúdos pedagógicos, mas sim na transformação da visibilidade ou invisibilidade do poder”.

Assim, a subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas que movimentam a maquinaria escolar que regulam a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades mentais. Sendo assim, Frigotto (2011) corrobora a defesa de que:

a aplicação de um teste padrão, partindo de qualquer escolha arbitrária, no caso feita com assessoria de técnicos adestrados nos organismos internacionais, que definem a qualidade (total!) esperada, vai mostrar uma brutal desigualdade que as pesquisas vêm apontando há décadas, no desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais (extra-escolares) e das condições institucionais (intra-escolares). No plano social, basta tomar os dados da disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber que vamos encontrar alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. No plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados (FRIGOTTO, 2011, p.81).

Considerando que o governo necessita de “verdades”, de saberes sobre a população para conhecer o que precisa ser governado, pode-se dizer que a governamentalidade precisa das tecnologias para o exercício do domínio político; mas, este deveria ser voltado para os benefícios em prol da população.

Para Rose (1998), as ciências humanas ao criar sistemas conceituais, linguagens de análise e explicação que elas constituíram, forneceram meios em que a subjetividade humana tornou-se material calculável para as autoridades. O exame foi o modelo adotado para esse fim. Seguindo Foucault, é a relação poder-saber na fabricação do sujeito subjetivado e silenciado.

O exame combinou o exercício da vigilância, aplicação do julgamento normalizador e a técnica da inscrição material, a fim de produzir traços calculáveis de individualidade(...) O exame não apenas torna a individualidade humana visível, ele a localiza numa rede de escrita, transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados, que se tire sua média e que sejam normalizados – em suma, documentados (ROSE, 1998, p. 39).

Isso representa a transformação da população em números calculáveis que possibilita que o governo opere sobre a subjetividade, ou seja, a governamentalidade controlável e regulada, para identificar normalidades e patologias que venham calibrar a população e o indivíduo.

Mesmo com todo o aparato existente no cotidiano escolar, onde relações e ações são postas à prova para o alcance de indicadores mais rentáveis, numa condição de padronização de condutas e desconsiderando-se as estruturas de classe de cada aluno e a acumulação de capitais (cultural, social, escolar, familiar) inerentes ao seu meio, num contínuo de distinção entre eles, não poderia deixar de citar palavras de Deleuze lembradas por Gallo (2008):

nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento do aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito” (DELEUZE, 1998 apud GALLO, 2008. P. 66).

O método regula, enquadra o indivíduo numa normatização, limita a diferença, impede a inovação. A cultura liberta, desnormatiza, provoca a criação. Apesar dos métodos inseridos nas escolas e no seu cotidiano, os sujeitos, independentemente do segmento ao qual sejam vinculados, devem ampliar o movimento do aprender, desencadeando novas conquistas culturais, resistindo ao hiato entre o discurso e a prática, (des)adestrando-se .

Aprender, estruturar o pensamento, conquistar novos conhecimentos podem ser a linha de fuga para aqueles que buscam sentido nas coisas e, assim, tendem a encontrar e fazer dela sua libertação. Apesar da existência de grande massa padronizada, regulada, controlada e disciplinada nos bancos escolares, distinta pelos seus condicionantes de classe, não se pode deixar de acreditar na existência de experiências exitosas balizadas pela criatividade, pela concretude da aprendizagem, em cotidianos escolares por aí fora que objetivam oportunizar a dissolução do adestramento e a manifestação do pensamento.

4.1 Avaliação em larga escala / ANA: estratégia política para a produtividade educativa.

A globalização e o neoliberalismo anexaram às consciências dos indivíduos o valor e as relações mercantis como padrão dominante para as relações e práticas sociais.

O impacto do mercado desregulado e internacionalizado produziu um elevado custo social e político atingindo as camadas já marginalizadas e excluídas, historicamente, reforçando a exclusão social numa escala massiva.

As reformas neoliberais redefinem a educação, transferindo-a para a esfera do mercado; ditadas pelos organismos multilaterais (FMI, OCDE, OMC, UNESCO, especialmente o BM, entre outros), elas definem como o conjunto das nações deve se ajustar à globalização e ao neoliberalismo, isto é, tratam a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. A educação passa ser considerada importante estratégia para o desenvolvimento, por isso torna-se financiável, uma vez que para o Banco Mundial, a pobreza é uma ameaça ao mundo capitalista, o que requer prudente investimento em formação de capital humano (CORRÊA, 2003).

La educación es un instrumento importante para el desarrollo económico y social (...) y, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye también a reducir la pobreza al aumentar la productividad del trabajo de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al equipar a las personas para que participen plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

A partir do processo de globalização e da internacionalização das políticas de educação, conceitos, reformas e inovações circulam entre os países. Tal circulação de conceitos e práticas em matéria de políticas educacionais vem apresentando um crescimento nos últimos tempos, de modo que políticas nacionais não são mais concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais.

Nas reformas educacionais em curso, ao longo do processo da Reforma do Estado, a avaliação tornou-se eixo estruturante das políticas públicas como instrumento de controle da educação na busca de qualidade.

Os Estados-nação com base nas orientações e recomendações relacionadas à cooperação multilateral na Educação se empenham em desdobramentos de ações que promovem índices comparativos entre si, quanto ao nível de educação de cada país, a fim de divulgar o desempenho de seus respectivos sistemas educacionais, estatisticamente, produzido pela categorização dos alunos. Esse movimento é resultante de um processo ilusório da globalização de que existem receitas universais que funcionam igualmente em todo e qualquer sistema educacional.

Considerando que uma política educacional “visa assegurar a adequação entre necessidades sociais da educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais” (AKKARI, 2011, p. 12), pode-se afirmar que as avaliações destes sistemas educacionais objetivam fornecer informações sobre sua eficácia e rentabilidade econômica e social ao Estado-nação e aos demais países que

integram a rede de relações internacionais, partindo dos padrões impostos pelos mandatários globalizados. Assim, evidencia-se que a avaliação das políticas educacionais, segundo AKKARI, (2011), serve aos objetivos de estratégia política, onde os atores políticos buscam envolver seus interlocutores com resultados positivos do balanço das ações empreendidas, num discurso de qualidade da educação; mas, favorece uma visão darwiniana dos sistemas educacionais, baseada na infraestrutura, no nível de acesso dos serviços educacionais e na capacidade de regulação de suas políticas, travestida de um índice de desempenho da aprendizagem do aluno.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2010a, p.75), “pobreza e exclusão relacionam-se com a carência de conhecimento e desprovimento dos meios de aquisição de aprendizagens e informações”, ou seja, conhecimento e informação são meios de inclusão social. Assim, para o autor,

(...) a “sociedade do conhecimento” não é uma sociedade da e para a maioria da população. É, sobretudo, uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter os benefícios. Quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital. Assim, também determinam o tipo de conhecimento que tem valor, por quem, como e quando deve ser produzido e consumido (DIAS SOBRINHO, 2010a, p. 75).

Enquanto insumo do capital, o conhecimento tende a se sofisticar para ser mais competitivo, o que exclui grande parcela da população que não consegue a ele aceder. Nesse sentido, há um questionamento sobre o papel da instituição escolar, a qual oscila entre a clássica função de transmissão de conhecimento geral para formação do cidadão e saberes fragmentados, utilitaristas, de formação técnica e profissional. O que deve se sobrepor é a responsabilidade social na formação integral ou a competência profissional/produtiva do cidadão? No jogo do poder prevalece o mais forte, no caso, a regra econômica.

Considerando que o Brasil adotou a concepção organizativa e pedagógica empresarial, conforme orientações dos organismos internacionais, para buscar a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, com vistas à produtividade educativa condizente com as regras do mercado, fez-se necessário um controle rigoroso para regulação da qualidade da educação segundo os critérios por eles definidos, que no caso é o rendimento escolar. A avaliação em larga escala veio para esse fim.

A avaliação em larga escala implantada no Brasil é aplicada aos alunos matriculados em séries/anos selecionados, conforme orientações dos mentores políticos internacionais. Há uma padronização do instrumental avaliativo, o qual é distribuído aos alunos, e sobre o qual são aferidos os seus erros e acertos, enquadrados numa escala de desempenho, chamada de escala de proficiência, cuja métrica corresponde às habilidades e competências de uma matriz de referência, a partir do olhar da classe hegemônica, de cunho mercantilista e economicista, as quais se esperam que os alunos desenvolvam. Além disso, por meio de um questionário respondido pelo aluno e sua família, coletam-se informações sobre a sua situação socioeconômica e cultural, bem como sobre as condições de trabalho e de oferta do ensino, ministrados nas instituições escolares.

Quanto à questão da qualidade da educação, para o Banco Mundial (1996),

la calidad de la educación es difícil de definir y de medir. En una definición satisfactoria deben incluirse los resultados obtenidos por lo alumnos. Además, la mayoría de los educadores incluiría también en la definición la naturaleza de las experiencias educacionales que ayudan a producir esos resultados, o el ambiente pedagógico. En ambos casos, la calidad de la educación de todos los niveles en los países de ingreso bajo y mediano no es la misma que en los países de la OCDE, aunque la falta de series cronológicas de datos sobre resultados hace imposible discernir las tendencias en materia de calidad. Además, los estudiantes de los países de ingreso bajo y mediano desertan y repiten más que los países de ingreso alto. Um indicador importante da calidad de la educación es el valor agregado de la enseñanza – una medida del resultado. El valor agregado consiste em la adquisición de más conocimientos y el aumento de las probabilidades de desempeñar una actividad generadora de ingresos. (El valor agregado de la educación superior también incluye la productividad de la investigación). Los conocimientos adquiridos se pueden medir mediante pruebas de rendimiento (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 50).

Vale ressaltar que o termo qualidade da educação foi mencionado pela primeira vez, no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, sendo associada à questão de produtividade do ensino, e tendo como parâmetro seu custo. Esse tema ganhou relevância, a partir de 1980, com as reformas neoliberais.

Em 1965, nos Estados Unidos, foi realizado o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, originando o Relatório Coleman¹¹, o qual enfatizou a

¹¹ Estudo baseado em uma pesquisa do governo americano envolvendo 645 mil alunos distribuídos em cinco diferentes níveis de ensino, com o objetivo de verificar entre diversas escolas, qual era a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (HORTA NETO, 2007).

relação avaliação e qualidade. Verificou-se, porém, que “as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas” (BONAMINO; FRANCO, 1999; VIANNA, 2005 apud HORTA NETO, 2007, p.2).

Nota-se que o capital social tem relevância na aquisição de capital escolar, o que vem corroborar a afirmação de Abicalil (2002), que o rendimento escolar mantém estreita relação com o capital cultural familiar. Nesse sentido, variáveis como as condições socioeconômicas de alunos e familiares devem ser computados tecnicamente na aferição da qualidade do sistema público de educação.

Pela vasta literatura existente sobre avaliação educacional (SOUSA, 1991; FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2010; LUCKESI, 2011; FREITAS, 2011; entre outros) sabe-se que conceitos, tipos e perspectivas de avaliação são orientados por concepções que variam conforme o contexto sociopolítico. Entender os processos de avaliação é entender as forças políticas hegemônicas das sociedades que delimitam princípios com base em seus anseios e interesses, tais como os que hoje se observa: melhorar as economias nacionais; melhorar os resultados da aprendizagem com base em competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho; ampliar o controle sobre sistemas de ensino e avaliação; reduzir os custos dos governos na educação; entre outros. Ou seja, quaisquer processos avaliativos possuem uma finalidade.

Vale aqui uma reflexão sobre o conceito de avaliação que, no contexto desta pesquisa, busco o contido na LDBEN, na Resolução nº 4/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e no documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.

Segundo a Lei nº 9394/96, o ensino deve ser ministrado de acordo com um padrão mínimo de qualidade definido por variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, considerando-os para a formação integral do ser humano; a educação básica desenvolver-se-á sob regras comuns, entre elas, “a verificação do rendimento escolar com base na avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos e de resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, art. 24, V, a), assegurando estudos

de recuperação para os casos de baixo rendimento. Contudo, a qualidade da educação estaria subsidiada na observação do rendimento escolar, avaliado pelos agentes escolares frente às condições reais para o desenvolvimento desse processo formativo, ou seja, com base em observação e intervenção direta no mesmo. Além disso, pressupõe que a União deve assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a melhoria da qualidade do ensino.

Na Resolução nº 4/2010, a avaliação está posta para além da mensuração de erros e acertos, de cômputo de habilidades e competências supostamente apontadas num instrumental padronizado. A avaliação deve possibilitar que a escola seja de qualidade social, onde tempos e espaços sejam relevantes para todos os alunos, num processo de inter-relação do currículo com o trabalho pedagógico desenvolvido, a fim de que haja a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. Sendo assim, a avaliação precisa ser planejada pelos sujeitos da escola a partir das situações reais e concretas existentes, as quais subsidiam o processo de aprendizagem dos alunos, considerando-se os insumos minimamente necessários para o desenvolvimento de processos formativos.

O documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” concebe a avaliação como um processo de ensino e aprendizagem amplo que, uma vez articulado às experiências humanas, possa garantir a todos os alunos seus direitos de aprendizagem. Neste sentido, está para além da medição, do teste, da examinação, porque avaliar estaria para garantir ações que venham superar desafios. O documento diferencia tipos de avaliação, entre elas, das políticas públicas dos sistemas de ensino, das condições de trabalho das escolas e das aprendizagens dos alunos.

As avaliações sistêmicas (em larga escala) teriam a finalidade de traçar série histórica do desempenho das redes de ensino, enquanto que as avaliações de aprendizagem das crianças deveriam ter caráter formativo de maneira a perseguir estratégias de progressão continuada individual de aprendizagem, cujas ações deveriam ser planejadas pelo coletivo da escola (diferentes sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem), de forma que sejam empreendidas ações de valorização das experiências e vivências infantis, favorecendo a aprendizagem e, com ela, o direito social da educação para todos. Na esteira desta conceituação, o Documento Básico da ANA (BRASIL: INEP, 2013, p. 14) traz que a avaliação no

âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa implica uma visão geral dos processos citados acima, e “não somente do desempenho cognitivo dos alunos, elegendendo, assim, uma metodologia que amplia e qualifica as informações dessa etapa de ensino (crianças do Ciclo de Alfabetização), abrangendo o contexto global, e não apenas parte dele”.

Nos citados documentos, de forma consensual, há uma tendência discursiva de prevalência da avaliação formativa enquanto avaliação da aprendizagem dos alunos, para uma pretensa qualificação dessa educação escolar. Há, também, uma diferenciação em relação a avaliação institucional, onde devem ser analisados os insumos que subsidiam a qualidade do sistema de ensino. Porém, este discurso legal, historicamente marcado na legislação educacional brasileira, não condiz com a prática existente nos sistemas de ensino que, por meio das avaliações em larga escala, acaba por aferir o rendimento do aluno e excluir aqueles que fogem dos padrões estabelecidos para a faixa da normalidade. Pelo sistema nacional de avaliação, não se observa, de imediato, preocupação com o processo formativo como direito social. Dessa forma, a qualidade da educação seria mensurada pela avaliação do rendimento do aluno, mediado pelos insumos que sustentam o processo de aprendizagem.

No entanto, as reformas educacionais que ganharam mais ênfase e vigor a partir da segunda metade dos anos 1990, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, lançaram os critérios para avaliação das políticas públicas com a perspectiva de rendimento econômico.

Legalmente, com a promulgação da Lei nº 9394/96, as reformas na educação com foco econômico, especialmente, na organização e gestão escolar, passam a ser um imperativo, pois enfatiza ao Estado a função de regulador dos processos avaliativos, com coleta de dados referentes à formação dos sujeitos.

Nesse ínterim, a LBDEN retomou a temática da qualidade da educação mencionada na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu capítulo sobre Educação, princípios aos quais deveria ser pautada, entre eles, a garantia de padrão de qualidade. A avaliação, sendo um dos eixos da LDBEN, destacou-se nas reformas que viabilizaram políticas de formação docente, de descentralização e de gestão de recursos, completando o conjunto de fatores utilizado para a mensuração da qualidade almejada.

Segundo Horta Neto (2007), até os anos de 1990 não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências ou verdades sobre a qualidade da educação no país. Depois de algumas experiências locais no tocante à avaliação do desempenho dos alunos com objetivo de correção de desvios, em 1990, segundo o autor, ocorreu a primeira avaliação em nível nacional coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Horta Neto (2007) lembra que, no início da década de 1990, a avaliação ganha relevância como política de Estado em todo o mundo, por causa da Conferência de Jomtien¹², Tailândia, coordenada pela UNESCO.

Em 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação - PNE, com duração de dez anos, atendendo a determinação da Constituição Federal de 1988, cujo art. 14 previa a formulação de um plano plurianual para a educação. O plano partiu da premissa de que a construção da qualidade da educação é um processo contínuo e progressivo e, para isso, estabeleceu cinco prioridades conforme “o dever constitucional e necessidades sociais”. Uma das prioridades, em consonância com a LDBEN, determinava:

desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001).

A grande ênfase, no entanto, está na coleta de informações e na avaliação como instrumentos de gestão da educação, com metas qualitativas e quantitativas que podem subsidiar planos posteriores. Mas, para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 112), a tradição autoritária do Brasil faz com que os “planos educacionais assumam uma feição mais genérica, ficando a salvo do cumprimento de metas definidas em função dos problemas a resolver”.

Contudo, em pouco mais de uma década foi construído um abrangente sistema nacional de avaliação de todos os níveis e o Estado, intencionado a enfrentar a competitividade globalizada, criou indicadores para medi-los, não fugindo

¹² Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas da aprendizagem, tendo em vista compromissos mundiais para garantir educação de qualidade a todas as pessoas, visando uma sociedade mais humana e justa. Culminou num documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

do modelo internacional, que estabelece padrões de rendimento (PEREIRA; MENDES, 2012) como referência para um pretensão salto qualitativo.

Assim, apoiado pelos organismos internacionais, o sistema nacional de avaliações (SAEB) avançou nos últimos anos, sendo considerado hoje, segundo Horta Neto (2007), o mais abrangente e eficiente do mundo. Há de se considerar que estados e municípios também desenvolveram sistemas locais e regionais de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Essas iniciativas indicam a institucionalização da avaliação em larga escala como mecanismo de regulação para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas interessadas em nortear o aprimoramento de ações de melhoria qualitativa da educação. Quiçá assim o fosse; mas sabemos que há mais discurso do que ação!

Há de se ressaltar que, retomando Dias Sobrinho (2010b), a qualidade da educação constitui-se numa pluralidade conceitual permeada por um campo de contradições, de forma que, ora é associada ao rendimento escolar, ora às condições dos sistemas de ensino ou outro. Mesmo o Brasil, com um sistema nacional de avaliações reconhecido internacionalmente, não pode afirmar que a qualidade da educação do país está num patamar aceitável para todos os alunos, bem como os saberes produzidos até então, ainda não foram transformados em políticas de real melhoramento das condições dos processos educacionais no país. Até o momento as avaliações em larga escala apenas mediram o rendimento dos alunos, mas não proporcionaram reais alterações nas condições dos processos de ensino e de aprendizagem.

A Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA insere-se nesse rol de produção de saberes pelo Estado. A estrutura da avaliação envolve instrumento com objetivos de aferir, anualmente, o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização e Matemática das crianças matriculadas no 3º Ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino (infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico) às quais estão vinculadas, fazendo um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Além disso, tem como objetivo geral “concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL: INEP, 2013, p. 7).

De acordo com o Documento Básico da ANA (BRASIL: INEP, 2013), o emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidam a ideia de articulação entre eles, apesar de serem processos distintos. “Entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos” (BRASIL: INEP, 2013, p. 9). Isto salienta a ideia de que os sujeitos participem do processo de construção de conhecimentos, em detrimento de práticas centradas em processos descontextualizados.

Tais objetivos estão em consonância ao disposto no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto.

Os resultados da ANA não serão divulgados por aluno. Serão informados por Instituição e Unidade Federativa e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional, como oferta e níveis de alfabetização e letramento. Porém, atendendo ao disposto no Documento Básico da ANA (BRASIL: INEP, 2013), que explicita que as ações do PNAIC ainda estão em processo de implementação, a ANA tem como objetivo central (discurso oficial) fazer um diagnóstico de modo a servir para futuras políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Assim,

a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental (BRASIL: INEP, 2013, p. 14).

O aluno que responde a esse instrumento avaliativo passa a fazer parte de um sistema de normas, técnicas, classificações que o identifica como integrante de uma trama discursiva. Esse emaranhado de relações define o aluno dentro de uma média ou como desvio, fazendo com que ele apareça em relação ao outro. Isso o identifica a partir das diferentes unidades de ensino ou objetivos de aprendizagem em que conseguir se expressar.

As crianças matriculadas no ciclo de alfabetização do ensino fundamental I são condicionadas a desenvolverem aprendizagens pré-estabelecidas nos modelos

de currículo das classes dominantes, traduzidos como direitos de aprendizagem¹³ de todos os alunos, as quais serão verificadas no instrumento de avaliação, ANA. De acordo com o Documento Básico da ANA (BRASIL, INEP, 2013, p. 7) “assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, por desenvolver esses saberes”.

Tenho por hipótese que a ANA, como dispositivo de poder, não pretende conhecer o processo de aprendizagem dos alunos matriculados nas redes de ensino, nas reais condições da oferta desse ensino. Desqualifica-se a diversidade de bagagens culturais desses alunos e a significância dessas aprendizagens para o meio social em que vivem, desconsiderando, por conseguinte, o grau de apreensão do currículo. Até porque, se o letramento refere-se aos resultados dos usos sociais das habilidades de leitura e escrita, há diferentes níveis de letramento partindo dos diferentes contextos e organizações sociais – *habitus* – que os diferentes alunos vivenciam. O próprio Documento Básico da ANA (BRASIL: INEP, 2013, p. 11) reconhece a dificuldade de a avaliação conseguir aferir esses processos em sua totalidade e nuances, mas compreende que ela pode “contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino”. É o que se espera!

A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA - segue a proposição de transformar a população alvo - alunos do 3º ano do ensino fundamental – em números mensurados a partir dos indicadores de suas capacidades cognitivas, possibilitando que o sistema escolar e estatal, com discursos oficiais, opere sobre a subjetividade de cada um, de modo que seja caracterizada a comunidade escolar, na sua média e no seu desvio, para correção de condutas, com vistas aos melhores rendimentos, mesmo que “sob formas fictícias da aparência”. Nas palavras de Giolo (2011, p. 37), “a escola reproduz, no âmbito da formação cultural, a mesma divisão que a lógica econômica reproduz na organização social”.

Para Castro (2009), a institucionalização da avaliação educacional no Brasil tem como objetivo ser um instrumento de prestação de contas à sociedade e de

¹³ Ver documento BRASIL. Ministério da Educação. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília. Dez/2012.

enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. Segundo a autora (Ibid, p. 6-7), a experiência internacional mostra que a qualidade da educação perpassa ações focadas na aprendizagem e na escola; “até recentemente, mediava-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc”; mas, com a universalização do acesso e ampliação do número de anos de estudo, essa situação mudou (...) “com a finalidade de subsidiar ações de melhoria da qualidade, as avaliações passaram a dar maior visibilidade e transparência a aspectos centrais do processo de aprendizagem”.

Neste sentido, entendo que essa “visibilidade e transparência em aspectos centrais do processo de aprendizagem” dizem respeito à qualidade do sistema de ensino (condições de oferta da educação escolar) e não, à qualidade da educação, pois esta é muito mais abrangente e complexa.

Ou seja, tenho por hipótese que a avaliação em larga escala não abastece o Estado com dados concretos sobre o processo de aprendizagem de cada aluno para poder categorizá-los em níveis de aprendizagem (escala de proficiência e no caso da ANA, índice de alfabetização) como o faz, mas sinaliza por meio de uma média quantitativa de acertos pelos alunos (contagem estatística, que esconde as diferenças de desempenho) no teste padronizado, algumas hipóteses das condições que devem dar suporte para que o processo de aprendizagem, de fato, aconteça e sobre as quais o Estado deve garantir qualidade.

Quando falamos em eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, devemos nos remeter ao processo de viabilidade do ensino e as condições que lhe dão suporte, subsidiado pelos próprios sistemas. Existem diversos fatores que influenciam em interação os resultados das avaliações, que estão presentes no contexto educacional, e vão além dos socioeconômicos. O sistema nacional de avaliação (tipo em larga escala) soma uma super base de dados sobre os resultados dos alunos, cuja utilização principal tem sido de mero ranqueamento desses resultados e, por hipótese, não de intervenções para a melhoria do ensino e da educação, num sentido formativo.

Assim, das competências e habilidades vinculadas à aprendizagem dos conteúdos curriculares aos serviços de segurança e manutenção, à alimentação escolar, à formação docente, à administração burocrática e de recursos, às

condições socioeconômicas dos alunos matriculados no sistema, etc, tudo vêm ocupando tempos e espaços da gestão da escola, e são sinalizados nas avaliações em larga escala, sob forma de hipóteses. Isto já possibilitaria que o Estado propusesse intervenções em nível de políticas públicas e atuasse em prol da melhoria das condições do ensino para, a partir daí, oportunizar a melhoria da qualidade da educação para todos, sem a preocupação ímpar de tornar o sistema de ensino eficiente e eficaz na busca de rentabilidade econômica que subjaz sucesso para poucos e fracasso para muitos.

Abicalil (2002, p. 272) comenta que uma precária análise sobre os indicadores elencados nas avaliações externas, comparativamente entre países de condição similar, aponta três motivadores do fracasso dos sistemas ou redes de ensino: “1) Os pobres estão na escola; 2) as professoras são mal formadas; 3) não se utilizam adequadamente as inovações técnicas e metodológicas”.

Com isso, questiono: frente a esta constatação, quais ações do Estado para otimizar o desempenho dos sistemas ou redes de ensino? Há interesse para tal? Geralmente, a ação finaliza na constatação do fato.

Entendo que a análise associada entre os resultados das avaliações (de sistema, institucional e da aprendizagem) e os fatores que lhe são integrados possibilita intervenção pedagógica contextualizada que pode interferir positivamente no processo de aprendizagem dos alunos. Talvez este possa ser um meio de qualificar o processo avaliativo instituído no país, bem como a própria educação.

Mas, para AKKARI (2011, p. 28), a influência e conseqüente direcionamento das políticas educacionais pelos organismos internacionais ocorrem a partir da concepção dessas políticas educacionais, da avaliação dos sistemas educacionais e do financiamento da educação, o que pressupõem que, com a presença do *benchmark*¹⁴, boas práticas são difundidas e tendem a ser homogêneas; com a produção de relatórios, visualiza-se o que funciona e o que precisa ser melhorado numa ótica pré-determinada e com uma pressão sobre os países que receberam financiamento, haja a aplicação das orientações desejadas pelos organismos internacionais. Assim, a concessão de ajuda far-se-à em função de interesses de

¹⁴ É o processo contínuo e sistemático que permite a comparação das performances das organizações e respectivas funções ou processos face ao que é considerado "o melhor nível", visando não apenas a equiparação dos níveis de performance mas também a sua superação (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>>).

ordem econômica, política ou histórica, centralizando decisões e priorizando o caráter meramente executor da escola.

Nesse sentido, a partir da década de 1980 com o destaque do BM e FMI no cenário educacional mundial, implantou-se uma visão mais pragmática da educação, a qual deveria permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado (local ou global). As relações estabelecidas dentro da cooperação internacional para o desenvolvimento, com apoio direto aos orçamentos nacionais, destacou a necessidade de gestão dirigida sobre resultados com ações e indicadores a serem monitorados.

Com isso, a avaliação em larga escala efetiva-se como política pública de regulação, visto ser a educação uma área de destaque para a manutenção e produção de perfis do mercado de trabalho com foco no desenvolvimento econômico. O MEC torna-se articulador entre os sistemas de educação para organizar o fluxo de certificação de competências, sendo estas, parâmetro para a avaliação e medidas pelo desempenho dos alunos, selecionando-os.

Pela crescente atenção que se vem dando hoje à questão das competências, seja na formação de professores, nos processos de aprendizagem dos alunos, nos programas curriculares, nas formas de avaliação, ou seja, na educação num amplo sentido, mesmo que, segundo Gadelha (2009), à despeito das incertezas que cercam sua definição, promove-se a valorização da teoria do capital humano. Porém, de forma genérica, essa questão das competências, segundo o autor, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas têm a ver com os componentes de capital humano que merecem ou não ser objeto de investimento pelos indivíduos, o que requer demarcação, medição.

Daí a importância dada em toda a literatura que trata do capital humano e do capital intelectual no mundo dos negócios às ferramentas para mensurar, contabilizar, avaliar e monitorar esse tipo de capital e os investimentos nele feitos. Em outras palavras, o capital humano precisa ser redutível a uma unidade de medida comum à outras formas de capital (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 235 apud GADELHA, 2009, p. 160).

Retomo, por hipótese, que os instrumentos de avaliações utilizados pelo INEP não aferem o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ocorre que a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala praticadas nos sistemas e redes de ensino, é feita com a publicação de relatórios técnicos, com certa dificuldade de compreensão das análises efetuadas - quais variáveis foram

analisadas e relacionadas - e do real significado dos resultados apresentados, o que sinaliza a gerência e controle dos mesmos, de forma estatística, a fim de apresentá-los à sociedade. Sabe-se que a escolaridade não se justifica somente pelos resultados acadêmicos, mas mantém estreita relação com o capital cultural familiar e com as condições impostas para tal.

Sendo assim, como traduzir os resultados das avaliações em larga escala como nível de aprendizagem do aluno? É possível na métrica estatística utilizada nas avaliações em larga escala (nível de proficiência ou índice de alfabetização dos alunos) delimitar a qualidade de uma escola, rede, sistema ou educação de um país? Para que serve a avaliação? Qual o retorno que as escolas, redes ou sistemas de ensino recebem do Estado em prol da melhoria do ensino e da educação? A condição socioeconômica do aluno matriculado na escola é determinante para a qualidade do serviço prestado na escola? E, para um país que declara ser a educação o seu futuro, justifica-se a necessidade de um pacto para alfabetizar as crianças? A educação não é, afinal, direito social de todo brasileiro? Perguntas que recebem respostas tendenciosas conforme as forças que se embatem no poder.

Entendo que, pautada na legislação em vigor, a qualidade da educação, seja ela social ou sob outra denominação, deveria ser resultante da análise da conjunção dos diferentes tipos de avaliações (de sistema, institucional e de aprendizagem), de forma a operar todas as variáveis implícitas no processo de aprendizagem, considerando a atuação do Estado no intento de promover melhorias nos aspectos prementes.

No caso da avaliação em larga escala, não vejo correspondência da realidade escolar com o índice de desenvolvimento da educação, propagado abertamente, pois competências e habilidades são quantificadas de forma padronizada, sob um discurso e referência da classe hegemônica, sem a devida relevância e junção das especificidades locais e de cada aluno, categorizando todos em níveis de proficiência de uma produtividade econômica educacional de referência hegemônica. Os resultados da ANA ainda não foram divulgados, mas pelas considerações que se fizeram tecidas nesta pesquisa, pressuponho que não escaparão à regra instituída, pois já se propagou que será estipulado um índice de alfabetização que categorizará os alunos pelo desempenho na prova.

O principal desafio que se apresenta hoje às avaliações em larga escala é definir estratégias de uso dos resultados na sala de aula e pelos sistemas e/ou redes

de ensino (poder público), com objetivo de otimizar o avanço real da aprendizagem dos alunos e das condições reais que subsidiam a educação escolar, considerando as especificidades locais, para quiçá atingir padrões de qualidade compatíveis com exigências de uma sociedade mais equânime, não do mercado.

4.2 A experiência de Sorocaba

Para refletir sobre a temática da avaliação como dispositivo de poder inserida no cotidiano escolar das escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, identifiquei um complexo de ações e acontecimentos extraído de observações desse cotidiano, no qual vivencio como supervisora de ensino e sobre o qual, entre outras atribuições, devo “garantir a integração do sistema municipal de ensino em seus aspectos administrativos e pedagógicos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores” (Lei nº 4599/94).

Para tanto, a imersão na temática da avaliação, considerando a complexidade que a envolve, conduziu-me a um recorte no Sistema de Avaliação da Educação Básica e à opção de destacar a Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, como objeto de estudo para que eu pudesse argumentar sobre o questionamento desse instrumento como dispositivo de poder, e que, por hipótese, não mensura aprendizagem ou qualidade da educação da maneira como se apresenta.

Para que a ANA fosse implantada na rede de ensino de Sorocaba houve a necessidade de desenvolverem-se procedimentos pré-determinados legalmente, que subsidiaram o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa no município. O contexto da avaliação ANA no cotidiano escolar é composto a partir do momento em que o município faz a adesão ao PNAIC.

O grande desafio, propagado, do PNAIC é desenvolver um programa de alfabetização que atinja o objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, ou ao final do 3º ano do ensino fundamental, em todas as salas de aula, nas diferentes realidades locais. Tal objetivo está embasado a partir do desenvolvimento de três frentes de trabalho: formação continuada de professores alfabetizadores, produção de materiais didático-pedagógicos e avaliações sistematizadas.

Considerando isso, a rede de ensino do município de Sorocaba desenvolveu ações de orientação e acompanhamento das unidades escolares, de forma a atender as bases legais e práticas para um desempenho satisfatório dos alunos na

avaliação ANA, a qual diz o que e como ensinar, assegurando a manutenção de um discurso oficial sobre a aprendizagem dos alunos que, complementarmente, capta a participação e compreensão das famílias dos alunos no intento das práticas escolares.

Apresento a seguir o tecido de ações e procedimentos que a Secretaria da Educação (SEDU) desenvolveu ao longo de 2012 e 2013 para implantar a ANA na rede de ensino. Para tanto, descrevo o que está prescrito na legislação que sustenta o PNAIC (Portaria nº 867/12, em seu art. 14º), no tocante às ações que cabem ao município e o tratamento dado pela rede de ensino, bem como as supostas necessidades pedagógicas das unidades escolares nos seus afazeres cotidianos, a partir dos instrumentos de diagnósticos utilizados pela rede. Vale ressaltar que tais observações se sustentam mais fortemente sob um olhar tracejado da Secretaria da Educação (SEDU) para a rede de escolas.

Seguem os quadros: 1 – ações para adesão e implantação do PNAIC; 2 – ações para implementação do PNAIC na rede de ensino; 3 – ações para aplicação da ANA e demais avaliações externas, os quais apresentam as referências das ações do PNAIC no município de Sorocaba, considerando que os atores envolvidos são:

- Coordenador local: responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações do PNAIC no município;
- Orientadores de estudos: professores selecionados por meio de processo seletivo para assegurar a formação dos professores alfabetizadores;
- Professores alfabetizadores: professores que, por adesão, participam de formação continuada em nível local, ministrada pelos orientadores de estudos, com apoio de material disponibilizado pelo MEC, com objetivo de assegurar o processo de alfabetização das crianças de até 8 anos de idade.

Quadro 1 – Ações para adesão e implantação do PNAIC

<p>Portaria nº 867/12 (documento base)</p>	<p>Refere-se a: instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ações do pacto nas diferentes instâncias federadas; eixos do pacto; diretrizes gerais; objetivos das ações do pacto.</p>
<p>Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p>	<p>Ação da SEDU: definição política pela adesão ao PNAIC; assinatura do Termo de Adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Observações do cotidiano: a adesão ao PNAIC pelos diferentes entes federados, entre eles, pelo município de Sorocaba, foi formalizada mediante instrumento próprio disponibilizado pelo MEC. O município de Sorocaba aderiu ao PNAIC, assinando Termo de Adesão em 20/07/12.</p>
<p>Designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto</p>	<p>Ação da SEDU: O secretário da educação designou supervisor de ensino como coordenador local do PNAIC, no município de Sorocaba. Observações do cotidiano: Após ampla divulgação aos funcionários da SEDU, especificamente aos supervisores de ensino, sobre necessidade de designação de um coordenador local do PNAIC, com atribuições de se dedicar às ações do pacto, monitorando-as e gerenciando-as no município; após consulta aos interessados e pesquisa do perfil adequado do coordenador local, o secretário da educação designou, em janeiro de 2013, a Sra. Solange Aparecida da Silva Brito, supervisora de ensino da rede municipal de Sorocaba, como coordenadora local do PNAIC. Há de se ressaltar que, à época, a supervisora de ensino designada manifestou interesse em assumir tal responsabilidade, tendo em vista seu interesse em participar de ações de formação de professores. Nesse sentido, os demais membros do grupo de supervisores (20, no total) acataram sua manifestação e concordaram em apoiá-la nessa ação. O secretário da educação concordou com o grupo de supervisores e a designou para desenvolver tais atribuições do PNAIC.</p>
<p>Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino</p>	<p>Ação da SEDU: A SEDU coordenou processo seletivo para indicação dos orientadores de estudos, responsáveis pela formação continuada de professores alfabetizadores da rede de ensino. Observações do cotidiano: No mês de novembro de 2012, a secretária da educação do município de Sorocaba instituiu comissão para coordenar o processo seletivo para a indicação dos orientadores de estudos, em atendimento ao PNAIC. A comissão foi composta por cinco supervisores de ensino, diretora da área pedagógica* da SEDU e chefe da sessão de monitoramento da aprendizagem, que teve como atribuições: - coordenar e realizar o Processo Seletivo Simplificado nº 01/2012 em todas as suas etapas: 1) Construção do processo, referente ao conteúdo e atendimento à legislação; 2) Divulgação do processo seletivo a toda a rede de ensino; 3) Seleção dos orientadores de estudos, conforme critérios estipulados no Processo Seletivo Simplificado nº 01/2012. Foram selecionados 15 orientadores de estudos, mediante critério de quantidade de turmas formadas pelos professores alfabetizadores. - cadastrar todos os orientadores de estudos (coordenador local) no sistema informatizado disponibilizado pelo MEC: HTTP://simec.mec.gov.br/login.php, Na sequência da seleção dos orientadores de estudos, em fevereiro de 2013, a rede de ensino fora informada e consultada, via comunicado para as Unidades Escolares (UEs), sobre interesse e adesão dos professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos) para o processo de formação do PNAIC. Os critérios para seleção de tais professores foram estipulados pelo MEC, como: devem estar no Censo Escolar e ministrando aulas para o ciclo de alfabetização, entre outros. Foram cadastrados no sistema 430 professores. O Pacto prevê, como uma das ações do MEC, fornecer bolsa de estudos para os participantes; então, para os professores alfabetizadores a bolsa estipulada foi no valor de R\$ 200,00 mensais, e para os orientadores de estudos, de R\$ 765,00. O coordenador local recebe uma bolsa no valor dos orientadores * Vale ressaltar que o organograma da SEDU estabelece duas diretorias de área: uma pedagógica, que responde pelas questões de rendimento escolar e outras específicas do processo de ensino e aprendizagem, e uma educacional, que responde por questões administrativas, estruturais e de pessoal, da rede de ensino.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Ações para implementação do PNAIC

<p>Gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede</p>	<p>Ação da SEDU: Reuniões quinzenais do coordenador local com os orientadores de estudo, para implementação de ações do PNAIC. Contato periódico, por meio do coordenador local, com a coordenação geral do PNAIC para desenvolvimento e acompanhamento de ações previstas no pacto.</p> <p>Observações do cotidiano: A partir do mês de maio de 2013, o coordenador local passou a convocar os orientadores de estudos para reuniões quinzenais para: 1) planejamento e produção de materiais para as aulas do curso junto aos professores alfabetizadores; 2) avaliação das propostas e do material de estudos do curso, fornecido pelo MEC*; 3) reflexão sobre as temáticas propostas no material de estudos, associando-as às situações reais nas escolas.</p> <p>Foi organizado, em dezembro de 2013, um seminário entre os professores alfabetizadores, sob a coordenação do coordenador local, para socialização de experiências e avaliação do programa.</p> <p>O coordenador de estudos quem faz a articulação das ações do Pacto entre o município e os diferentes níveis da federação, a fim de assegurar apoio gerencial para a sua efetiva implementação no município.</p> <p>*Vale ressaltar que os materiais utilizados pelos orientadores de estudos e professores alfabetizadores são disponibilizados pelo MEC, na forma impressa como cadernos de formação. Também, podem ser visualizados pelo site:</p>
<p>Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário.</p>	<p>Ação da SEDU: O coordenador local do PNAIC convoca os orientadores de estudos e professores alfabetizadores para participação em formação, junto à instituição de Ensino Superior (UNESP – pólo Assis), e em nível local, conforme prescrições do Pacto.</p> <p>Observações do cotidiano: Os orientadores de estudos, selecionados mediante Processo Seletivo Simplificado nº 01/2012, passaram a receber formação específica, com foco na área de linguagem (maio de 2013) e na área de matemática (a partir de 2014), pelas universidades públicas, parceiras do PNAIC para formação de professores. No caso do município de Sorocaba, a instituição parceira é a UNESP, pólo Assis.</p> <p>O coordenador local convoca os orientadores de estudos para formação na instituição parceira (UNESP – Assis), sendo a carga horária assim distribuída: um encontro de 40 horas, quatro encontros de 32 horas, um seminário estadual de 24 horas, mais as atividades à distância, totalizando 200 horas de formação.</p> <p>O coordenador local convoca os professores alfabetizadores para formação continuada junto aos orientadores de estudos, em nível local/municipal, sendo a carga horária assim distribuída: 10 ou 20 encontros presenciais, totalizando 8 horas mensais cada (se aos sábados, 10 encontros de oito horas; se em algum dia da semana, à noite, 20 encontros de quatro horas cada); 1(um) seminário municipal de oito horas; somada às atividades à distância, totalizam 160 horas anuais.</p> <p>O coordenador local organiza o deslocamento dos orientadores de estudo ao polo de Assis; realiza os procedimentos burocráticos para formação externa à SEDU, aos orientadores de estudos e professores alfabetizadores; organiza espaço para alocação das turmas de professores alfabetizadores que participam das formações em nível local; organiza a entrega de materiais de apoio (fornecidos pelo MEC) à alfabetização aos professores participantes das formações junto aos orientadores de estudos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos para cada aluno do ciclo de alfabetização e obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, aos professores (ambos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD); • Kit de jogos pedagógicos, como apoio à alfabetização de cada turma; • Obras de literatura para cada turma do ciclo de alfabetização das escolas participantes, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. <p>Os materiais foram entregues aos orientadores de estudos e professores alfabetizadores no mês de maio de 2013.</p> <p>Para que as ações do PNAIC atendam aos objetivos propostos, o coordenador local tem grande responsabilização pelo monitoramento, em colaboração com os estados e com as universidades, do processo de formação de seus orientadores de estudo e de seus professores alfabetizadores, assim como pelas demais ações previstas no Pacto e pela interlocução com as outras instâncias federadas.</p> <p>No tocante ao número de atores envolvidos no processo de formação continuada, no município de Sorocaba, em relação ao PNAIC, temos: 15 orientadores de estudos que replicam para 430 professores alfabetizadores, os estudos e reflexões que desenvolveram junto à universidade parceira ao PNAIC - UNESP/Assis. Em nível local, foram ofertados três cursos para turmas diferentes (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental), atendendo um total 15 turmas (6 dos 1º anos, 6 dos 2º anos e 3 dos 3º anos). Vale ressaltar que os orientadores de estudos foram selecionados por meio de processo seletivo, e os professores alfabetizadores manifestaram adesão à formação assegurada pelo PNAIC.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 - Ações para aplicação da ANA e demais avaliações externas

<p>Promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP</p>	<p>Ações da SEDU: Reuniões periódicas com as equipes gestoras das unidades escolares para orientações sobre avaliações externas e monitoramento da aprendizagem dos alunos. Aplicação das avaliações realizadas pelo INEP, entre elas, Provinha Brasil, Prova Brasil e ANA em todas as escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.</p> <p>Observações do cotidiano: Com o intuito de assegurar a superação de desafios, especialmente, por parte de unidades escolares que não apresentam resultados satisfatórios da aprendizagem dos alunos (observados por meio de avaliações diagnósticas), a SEDU realizou de forma periódica (ao longo de 2013), reuniões formativas com equipes gestoras das unidades escolares, professores da rede, lideranças (chefias e supervisores de ensino) da SEDU, com objetivos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • divulgar os processos de aplicação das provas; • expor os objetivos das avaliações (conforme orientações dos documentos oficiais – MEC/INEP), • incentivar a participação dos alunos nas avaliações, • incentivar o envolvimento dos educadores no processo de aplicação e correção das avaliações; • Alinhar ações de logística para os dias de aplicação das avaliações. <p>A SEDU estabeleceu cronograma de aplicação das avaliações externas, nas diferentes unidades escolares, entre os dias 11 e 21/11/13, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provinha Brasil: alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental; - Prova Brasil: alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; - ANA: alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental. <p>A SEDU disponibilizou material de apoio aos professores para leitura/estudo e uso em sala de aula, entre eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matriz de Referência em Língua Portuguesa e Matemática, • Manual do Programa Ler e Escrever, • Orientações oficiais das avaliações externas. <p>(todos os materiais estão disponíveis no site oficial do MEC: WWW.mec.gov.br).</p> <p>A equipe da Divisão da Educação Básica da SEDU organizou a logística de distribuição e aplicação das provas, junto às unidades escolares. A SEDU organizou a distribuição de aplicadores das provas e a designação de profissionais da secretaria como apoio nas escolas, nos dias de provas, para monitorar todo o processo. Nesse sentido, com vistas ao alcance de melhores resultados nas avaliações externas, a SEDU também disponibilizou equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação, (profissionais de diferentes áreas: psicologia, assistência social, terapia ocupacional, fonoaudiologia, professores de LIBRAS e outras especialidades em educação inclusiva), para atuar junto aos professores, nas unidades escolares, com subsídios ou como apoio nas dificuldades dos alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem.</p>
<p>Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico</p>	<p>Ação da SEDU: Aplicação das avaliações realizadas pelo INEP, entre elas, Provinha Brasil, em todas as escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.</p> <p>Observações do cotidiano: A SEDU, por meio das suas equipes, realizou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recenseamento dos alunos matriculados no 2º Ano do ensino fundamental; - Aplicação pelas unidades escolares (UE) de provinhas diagnósticas aos alunos, com objetivo de coleta de dados do processo de aprendizagem dos mesmos; - Coleta e tabulação de dados, em nível de SEDU, para composição de banco de dados da rede de ensino; - Análise, em nível de UE, nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), dos resultados dos diagnósticos e proposição de ações de intervenções específicas aos alunos/turmas com dificuldades de aprendizagem; - Treinamento aos aplicadores de provas; - Aplicação da Provinha Brasil, fase 1 (início do ano letivo) e fase 2 (final do ano letivo) aos alunos dos 2ºs anos do Ensino Fundamental; - Organização, pela SEDU, de logística para correção das avaliações, realizando: <ul style="list-style-type: none"> • Convocação à professores representantes das UEs para correção das provas; • Organização de espaço (Centro de Referência em Educação) para correção das provas; • Tabulação dos dados das provas, por turma e unidade escolar; • Tabulação dos dados em nível de rede municipal; • Divulgação dos dados por unidade escolar; <p>Orientação às UEs para análise dos dados e proposição de intervenções necessárias para minimizar dificuldades de alunos e/ou tomadas de decisões que se fizerem pertinentes.</p>
<p>Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização</p>	<p>Ação da SEDU: Realização de reuniões periódicas com as equipes de liderança das unidades escolares, ora na própria escola, com a equipe escolar, ora na SEDU, com os diferentes segmentos: orientadores pedagógicos, diretores de escola e vice-diretores de escola.</p> <p>Observações do cotidiano: a SEDU mantém disponibilizada equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação para apoio e subsídios junto aos professores alfabetizadores que trabalham com alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos que dificultam avanços no processo de aprendizagem dos mesmos, de forma que um olhar multidisciplinar possa contribuir com intervenções pedagógicas adequadas e focadas.</p> <p>A SEDU realizou reuniões pedagógicas (ao longo de 2013) com os diferentes segmentos de lideranças das equipes escolares (diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos) com objetivo de acompanhamento do trabalho didático-pedagógico das diferentes unidades escolares e apoio às necessidades pedagógicas enfrentadas.</p>

Fonte: Elaboração própria.

De forma geral, a rede municipal de ensino de Sorocaba, atendendo ao disposto no PNAIC, assegurou o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores proposto pelo MEC. A organização dos cursos permitiu que os profissionais pudessem refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, construindo base teórica para uma ação autônoma, com base no aprofundamento de estudos baseado, sobretudo, nas obras pedagógicas do Programa Nacional Biblioteca da Escola e do Professor e outros textos publicados pelo MEC; refletir sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os direitos de aprendizagem na área de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte; refletir sobre a avaliação na alfabetização (ANA), analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem na área de alfabetização; construir, coletivamente, as definições dos conhecimentos e habilidades a serem consolidados pelas crianças dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Da mesma forma, a Secretaria da Educação fomentou a participação intensiva das escolas da rede de ensino nas avaliações externas, entre elas, na ANA, porém sem descaracterizar o intento de alcançar bons resultados nestas avaliações. Para tanto, reuniões sistemáticas foram realizadas pelas lideranças da Secretaria da Educação com as equipes gestoras das unidades escolares, a fim de monitorar o processo das avaliações externas, tecer orientações e promover formações e treinamento aos diferentes profissionais sobre as avaliações externas, alinhar ações e procedimentos entre secretaria e escolas, propor estratégias de ensino, acompanhar resultados de avaliações institucionais e intervir em ações das escolas, disponibilizar pessoal de apoio (equipe multidisciplinar) às unidades escolares e aos professores para minimizar problemas existentes e assegurar aprendizagens dos alunos, organizar logística das avaliações externas, inclusive escalonar aplicadores dos instrumentos das avaliações, entre outras ações.

As ações para implantação do PNAIC e, com ele, da ANA, foram asseguradas. A rede de ensino de Sorocaba construiu um tecido de ações que atendeu plenamente as determinações do pacto, no tocante às ações que cabem ao município desenvolvê-las, com vistas ao posterior atendimento dos objetivos gerais do PNAIC, descritos no Art. 5º da Portaria nº 867/12 (BRASIL, 2012). Tal tecido de ações compõe um complexo de dispositivos caracterizados como biopolíticos, os quais combinam discurso e prática, com objetivo específico de controlar e regular o

processo de aplicação dos instrumentos avaliativos aos alunos e buscar o alcance de resultados positivos nas avaliações externas, tentando garantir, para a rede de ensino de Sorocaba, um posicionamento favorável no ranqueamento existente que atende aos ditames dos organismos internacionais frente às expectativas da produção de saberes.

Não é proposta desta pesquisa fazer uma análise das ações e dos resultados referentes às avaliações em larga escala do município de Sorocaba, apenas apresentar, após identificação e como exemplo, o tratamento que o município dispensou às determinações do PNAIC para assegurar seus objetivos.

Os resultados da ANA aplicada aos alunos das escolas municipais de Sorocaba não foram divulgados até a presente data, mas suponho que não trarão surpresa frente às características instituídas e à produção de saberes sinalizados por outros dispositivos. Da mesma forma, suponho que os resultados serão considerados para uma categorização dos níveis de aprendizagem dos diferentes alunos, igualmente às demais avaliações em larga escala, para um ranqueamento que reproduz as determinações dos mandatários econômicos, a fim de estabelecer os padrões aceitáveis internacionalmente e, por consequência, evidenciar os desvios para posterior correção ou para a exclusão, de fato.

Porém, traçando uma reflexão deste contexto à luz das teorias que subsidiam esta pesquisa, bem como das características do mundo contemporâneo, os excluídos, escolar e socialmente, são os das classes populares que, segundo Bourdieu (2011), representam os sujeitos inseridos numa estrutura social e que foram condicionados àquele estilo de vida com todas as suas variantes e implicações de preferências, postura, crenças, gostos, etc. Para Foucault, essas pessoas ou seres vivos estão expostos por meio das relações de poder. O poder os enclausura, controla, aprisiona na rede de dispositivos, enfatizando a hierarquização social, a subjetivação dos indivíduos e, com ela, assegurando a reprodução dessa sociedade desigual.

A violência simbólica inserida no cotidiano escolar e na vida social evidencia-se pela microfísica do poder, de modo que os sujeitos hierarquizados efetivam um ciclo de dominação sobre dominações, criando sua linguagem, seus códigos de honra e comportamento, suas crenças e regras que estabelecem o convívio social.

Pensar que a escola, assim como “A Vila”, filme cinematográfico de M. Night Shyamalan (GALLO, 2009) é o campo social da reprodução de valores, hábitos, crenças, linguagens, subjetividades, da confirmação do moderno e da identificação de fundamentalismos, é reconhecer que seus líderes objetivam mecanismos de dominação – tecnologia política do corpo – que subjetivam seus membros, reproduzem a hierarquização da sociedade pela produção de corpos dóceis e úteis ao biopoder, assegurando a perpetuação do poder.

A individualidade, a liberdade, a autonomia aparentes são ressignificados pelo controle e regulação da vida da comunidade, sob a forma de violências simbólicas. Não há como escapar, tendo em vista o ilimitado crescimento dos dispositivos que, segundo Agamben (2009, p. 50), quanto mais “se difundem e disseminam o seu poder em cada âmbito da vida, tanto mais o governo se encontra diante de um elemento inapreensível, que parece fugir de sua apreensão quanto mais docilmente a esta se submete”.

Na escola e n’AVila ocorre a formação da identidade da comunidade como recusa da diferença e do diferente. O outro, estranho, estrangeiro, anormal, diferente, visto como desigual, “daquele-de-quem-não-ousamos-falar-sobre precisa ser evitado” (GALLO, 2009, p.15).

Esse “racismo de Estado” é o poder, biopolítico, que segrega o indesejável, uma vez que lida com os desejos mais inconfessáveis do indivíduo, compreendendo o fundamentalismo existente como ideologia, sustentado por práticas de exclusão. Assim, “o Estado age pela territorialização” (GALLO, 2009, p. 28), mas convive com máquinas de guerra que procedem a desterritorialização pela liberalização dos fluxos e pelo escapar às normas. Com objetivo de “proteção” aos membros da comunidade, o Estado tolhe-lhes as experiências pelos dispositivos de poder sobre a vida da população.

“Aqueles de quem não falamos” representam os alunos “excluídos por dentro do sistema” (DIAS SOBRINHO, 2010), da meritocracia escolar, aqueles cujas habilidades e competências estimadas pelo sistema não atingem o nível minimamente considerado para o sucesso escolar e por isso, são os que procedem a desterritorialização pelo escapar às normas. A avaliação é um dispositivo instituído para esse fim; é um dispositivo que busca a normatização e, por consequência, a evidência dos desvios para territorializá-los.

A avaliação em larga escala, entre elas, a ANA, vem corroborar essa discriminação, uma vez que tende a expressar o nível de aprendizagem do aluno, sua capacidade intelectual, por meio da medição do apreendido, num momento estanque, num recorte do processo, desconsiderando-o na sua integralidade. Mensuram-se erros e acertos num único modelo de instrumento aplicado a uma multiplicidade de seres de diferentes classes sociais, com diferentes bagagens (capital social, capital cultural, capital escolar), a partir de um currículo padronizado, com expectativas de aprendizagens para todos os alunos (habilidades e competências, como direitos de aprendizagem) determinadas pela classe hegemônica e constituídas como "verdade" a ser perseguida, além de útil para o sistema capitalista e para a economia de mercado vigente.

Evidencia-se, com isso, como o dispositivo atua como processo de subjetivação, ou conforme citado por Agamben (2009, p. 12), "é um processo inelutável de sujeição dos indivíduos ao poder"; assim a avaliação em larga escala, ANA, tem essa característica de dispositivo, uma vez que captura, modela, controla e assegura as condutas e os discursos dos seres viventes, na medida em que essa prática pedagógica forma sistematicamente os objetos de que falam.

A educação maior apresenta proposições de educação pragmática em massa, considerando-se as prerrogativas da sociedade contemporânea, num contexto neoliberal e globalizado, conduzido por ações biopolíticas. Segundo Frigotto (2011), neste contexto, há a prevalência de uma avalanche de conceitos que, metamorfoseados, tendem a dificultar a compreensão da perversidade da crise do capital, uma vez que por serem orientadas por políticas de nível gerencial e organizativo, funcionam com uma leitura invertida; "anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de centralização" (FRIGOTTO, 2011, p. 74).

O intento é assegurar, por meio do sistema nacional de avaliação, um nível qualitativo de educação, de forma a atender padrões internacionais focados em interesses econômicos, o que depende da eficiência e eficácia do próprio sistema de avaliação. O PNAIC, e com ele, a ANA, estão inseridos nesse contexto gerencial que tem por finalidade a medição da qualidade da educação, desconsiderando-se a educação num sentido emancipatório e humanista. Neste caso, tais políticas públicas implementadas nos sistemas de ensino das diferentes localidades do

estado brasileiro que buscam garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, teriam o mérito de serem consideradas exemplares desde que almejassem, de fato, a aprendizagem de todos os alunos das diferentes realidades; porém, tendem a encontrar obstáculos para uma finalização exitosa, considerando que é difícil fazer com que os alunos cheguem a um mesmo ponto ao mesmo tempo, partindo de níveis desiguais (diferentes posições nas diferentes classes sociais). Esta dificuldade se impõe, também, como realidade na rede de ensino do município de Sorocaba.

Citado por Frigotto e Ciavatta (2003), desde o governo FHC – período de implantação do SAEB – a educação no Brasil não apresentou uma efetiva melhora em seus indicadores básicos. Mesmo instituindo como prioridade os investimentos na educação básica, o que se sabe é que o dogma de ajustes fiscais também não a poupou. Os autores reforçam que “o governo aumentou as estatísticas de acesso, o que é um dado positivo, mas insuficiente, pois degradou as condições de democratização do conhecimento” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

Nesse sentido, a avaliação em larga escala tem uma importância unilateral, que desmantela as possibilidades de participação e construção coletiva do conhecimento para fins coletivos. A avaliação que poderia gerar dados e informações para que o poder público investisse na qualificação das condições que subsidiam a educação escolar (salários dignos aos profissionais, prédios condizentes com a dignidade de todo ser humano, recursos materiais e tecnológicos que abrissem possibilidades de contato de todos os alunos com o mundo externo ao seu meio, etc), se esgota na publicação de um índice de qualidade, cujos critérios são forjados para serem propagados conforme orientações externas. A avaliação rotula o ensino com um número que precisa aumentar sempre.

Na linha de pensamento percorrida nesta pesquisa, o complexo de ações desenvolvidas pelas redes de ensino, entre elas, do município de Sorocaba, após adesão ao PNAIC, demonstra o governo da educação recoberto por um discurso (disfarçado) de intencionalidades sociais, como melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades com base nas diretrizes da educação nacional. De forma geral, o controle do público alvo (alunos do ciclo de alfabetização), o direcionamento das reflexões dos professores nos momentos de formação, as propostas de construção de material pedagógico (com base nas habilidades e competências a serem desenvolvidas, considerando-se as expectativas de

aprendizagem dos alunos), os livros didáticos selecionados previamente para serem trabalhados com os alunos, o acompanhamento e o monitoramento das ações das escolas e as intervenções sobre elas representam ações biopolíticas em prol dos interesses do Estado.

Para fechar o ciclo dessas ações, a ANA culmina com a reprodução dos ideais economicistas nas séries iniciais do ensino fundamental, ratificando-se como dispositivo de poder que regula as mentalidades (das crianças) na busca de resultados e metas compatíveis com o exercício do biopoder.

Para não fugir das orientações traçadas e conduzidas pelos organismos internacionais às políticas educacionais, o sistema de avaliação do desempenho acadêmico instituído no Brasil compõe-se:

De avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 117).

À maneira como está estruturada a política educacional brasileira coaduna-se ao que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola.

Não se justifica valorizar um índice de desempenho, exposto em tabelas estatísticas comparativas, como representativo de todos os alunos; isso é considerar a unidade técnica na diversidade de atores. Esse índice (verdade a ser disseminada à sociedade) não representa a identidade da comunidade, pois nela estão inseridos os diferentes, os anormais, “aqueles de quem não falamos”, ou seja, aqueles “excluídos por dentro do sistema”; além disso, nele não estão incluídos os demais alunos de redes escolares que não aderiram ao PNAIC. Assim, essa verdade produzida não expõe o que a sociedade não vê e o que a ela não se diz. Retomando Nietzsche, citado por Silva (2009, p. 114), “a verdade tem um estabelecimento político, e a mentira torna-se um atentado contra as forças políticas

que estabelecem as designações corretas. A verdade é uma aceitação coletiva da mentira”.

Nesse sentido, Azevedo (2013, p. 142) bem esclarece que “a continuar a política de direito igual entre desiguais, como ocorre na educação brasileira, a tendência é a reprodução social das desigualdades”. O autor cita Bourdieu que corrobora a ideia de que tratar igualmente os diferentes reproduz a desigualdade.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1999, p. 53 apud AZEVEDO, 2013, p. 141).

No interior das instituições formalmente igualitárias, os resultados socialmente desiguais continuam a aumentar. Tem-se, portanto, que a estrutura escolar apresenta-se como reprodutora da divisão social, da visão de mundo da classe dominante e da atual estrutura de poder, cujo cerne não é o desenvolvimento humano, mas o materialista, por meio da exploração do homem pelo homem. Naturaliza-se a exclusão social, num processo de darwinismo escolar-econômico, onde a luta pela sobrevivência inclui a intolerância e a violência. Esse cenário está evidente na escola. Este cenário evidencia o biopoder e as ações biopolíticas inseridas no cotidiano escolar.

É sabido que o PNAIC é uma tentativa de controlar melhor a alfabetização das crianças, tendo como regra que elas se alfabetizem até os 8 anos de idade ou até o final do 3º Ano do ensino fundamental. O plano é que os professores alfabetizadores recebam formação continuada no prazo de dois anos e, assim, possam mudar e/ou melhorar suas práticas assegurando que nenhuma criança avance para o 4º ano sem estar alfabetizada. Esse seria um movimento exemplar se, de fato, a preocupação do Estado e do sistema fosse com a aprendizagem das crianças, a fim de oportunizar-lhes vida social digna e cidadã, efetivando os direitos de aprendizagem a todas as crianças; porém, tudo parece supor que a formação dos professores é ação corretiva e redentora da alfabetização (unicamente).

5 CONSIDERAÇÕES

No direcionamento social e educacional traçado pelo Estado, cultuam-se tecnologias de poder que subjetivam cada ser social na esteira da produção de corpos dóceis (aos mecanismos de controle) e úteis (à produção), homogeneizando comportamentos e normatizando condutas. Ratifica-se a ideia de que os discursos constituem os sujeitos, impossibilitando um processo de libertação para a emergência de um eu livre e autônomo, uma vez que a globalização também é responsabilizada pela anonimização da sociedade, pelos fanatismos e fundamentalismos, pelo crescente aumento das desigualdades, pelas inseguranças psicossociológicas.

Nesse sentido, após as análises e reflexões que teceram esta pesquisa, evidenciando o contexto sócio-histórico de implantação de uma gestão empresarial na escola, e com ela, a busca de resultados condizentes com as pretensões dos agentes multilaterais, por meio de avaliações de desempenho, considero ser o PNAIC um dispositivo de poder instituído pelos sistemas educacionais, pois regula e controla, além da formação dos profissionais, o trabalho pedagógico por meio do material didático e currículo estabelecido e certificará o resultado do processo a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização, a qual tende a sinalizar a média almejada (previamente) ou os desvios para posterior correção. Entenda-se que desvios representam tudo ou todos que fogem do padrão programado, da faixa de normalidade e destinam a se submeterem a outras ações biopolíticas.

A avaliação em larga escala, ANA, é um dispositivo de poder a serviço de prerrogativas econômicas globalizadas e, por conseguinte, de ações biopolíticas inseridas no cotidiano escolar, acentua a distinção de capital cultural dos alunos e a reprodução social. Além disso, a ANA é um dispositivo de poder, pois:

- ao determinar o que uma criança precisa aprender para ser considerada alfabetizada, o sistema de ensino já declara o que julga importante como conhecimento para a formação do cidadão útil ao sistema capitalista vigente;

- com o intuito de que todas as crianças atinjam o mesmo objetivo ao mesmo tempo, aferido no instrumental da ANA, o PNAIC parte do princípio de que todos sabem o que é alfabetização e como atingi-la, desconsiderando o abismo de desigualdades do nível de alfabetização das crianças inseridas nos sistemas de ensino escolares;

- subjetiva os alunos pela produção de corpos dóceis e úteis ao biopoder instituído;

- segrega os diferentes, aqueles que são conduzidos para correções e enquadramento à norma ou, de fato, são excluídos por dentro do sistema;

- legitima a distinção natural daqueles cuja produção cultural é frágil frente às virtudes pretendidas pela burguesia;

- é um mecanismo para avaliar o sistema de ensino (em relação as suas condições e oferta), mas é tomada como indicador do desempenho de cada aluno e, por conseguinte, relacionado à qualidade da educação ofertada no espaço escolar;

- por meio dela, a produção de saberes dos alunos é inserida num sistema informatizado, para acompanhamento do desempenho, correção dos rumos e mudança de estratégias de ensino para alcance explícito de resultados almejados;

- o instrumento de avaliação é o mesmo para todos os alunos, com base em um currículo padrão, desconsiderando-se tanto as diferenças e desigualdades sociais, no tocante à acumulação de capital cultural, escolar e econômico, quanto às especificidades locais, cujas realidades diferenciadas que exigem um trabalho pedagógico diferenciado, não podem ser avaliadas igualmente;

- pelas características que lhe são inerentes, desconsidera a fronteira da educação no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagens para uma vida cidadã e social mais digna, para além das capacidades intelectuais, uma vez que limita-se à medição de desempenho de habilidades cognitivas e despreza as habilidades não cognitivas (traços do caráter e personalidade), que não podem ser medidas pelos exames educacionais ou testes de Q.I, mas que interferem diretamente no sucesso (ou fracasso) da vida estudantil e profissional do indivíduo.

Portanto, essa regulação da conduta cotidiana é percebida no contexto escolar pelas relações professor-aluno, escola-comunidade, sistema-escola, transferindo, por vezes, a regulação/controle para o próprio indivíduo (auto-controle) em nome da autonomia e da liberdade, num efeito de corresponsabilização para a melhoria da educação brasileira. Para que os objetivos previstos pela educação em nível macro sejam concretizados, no caso, qualidade da educação mediada pelos índices das avaliações externas, transfere-se para as relações da educação em nível micro as competências e discursos para realizá-los, mesmo que também sejam subjetivados.

No ambiente escolar, a avaliação em larga escala, como exemplo significativo de dispositivo biopolítico “se realiza como uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser” (AGAMBEN, 2009, p. 38). Há de se ressaltar que a regulação sobre os resultados educacionais faz-se cada vez sobre alunos com idades mais precoces e, agora, mediante um “pacto” entre entes federados para assegurar o que, de direito, já é garantido por lei: educação de qualidade para todos os alunos.

Não se pode desconsiderar que a ANA já nasceu com um propósito de regulação e controle da reprodução, nas séries iniciais, do governmentamento da educação, como dispositivo de poder sobre a “clientela” do ensino fundamental; além do que, no contexto em que está inserida, esta medição se faz necessária para mensuração das capacidades básicas da formação de mão de obra produtiva, uma vez que o segmento da população atendido pelo serviço público da educação no nível da educação básica, na sua grande maioria, é das novas gerações da classe trabalhadora. O ciclo de alfabetização do ensino fundamental inicia esse processo de subjetivação e de controle da formação de mão de obra.

Contudo, entendo que as avaliações em larga escala, e a ANA, não mensuram a qualidade da educação ofertada no país, uma vez que aspectos e facetas que compõem o complexo ato de avaliar a aprendizagem não são considerados nesse processo, mas propaga-se um discurso como “verdade” a ser legitimado pelo sistema e pela sociedade. As avaliações externas não garantem a aprendizagem dos alunos e, assim, não asseguram a formulação de políticas que públicas que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos, de forma a atender, de fato, as prescrições legais.

Entendo que esta pesquisa corrobora as reflexões de Lucíola L. P. C. Santos, citadas por Frigotto e Ciavatta (2003), de que o SAEB é um mecanismo coercitivo, produzido pela burguesia, pois, pelas características que lhe são inerentes, não se oportunizam momentos coletivos de construção da proposta pedagógica das instituições de ensino, assim como não há uma construção curricular porque as escolas recebem e devem seguir os parâmetros curriculares nacionais que é a base curricular a ser aferida na avaliação; há intensa dificuldade de implementar os próprios PCN, uma vez que a escola e o professor têm que resolver problemas sociais inseridos na escola, restando pouco tempo para tratar os conteúdos. A gestão democrática na gestão do ensino e da aprendizagem é uma falácia, pois o

Estado regulador está cada vez mais fortalecido e, por isso, regula as ações das instituições de ensino em prol de seguirem as orientações predeterminadas. Os alunos são enquadrados numa escala de proficiência que padroniza conhecimentos, exclui aqueles que fogem à regra (economicista), categoriza os que sabem e os que não sabem, ou os que serão incluídos no mercado de trabalho e os que não serão e, com isso, subjetiva os sujeitos à condição de subalternos do capital. Então, julgo que o SAEB e nele inserido, a ANA, representam efeitos imobilizadores que interferem nos processos reais de construção do conhecimento, neste caso, aos alunos do ciclo de alfabetização, fazendo perpetuar as desigualdades sociais. Cada vez subjetivam alunos com menos idade a fim de atingir os propósitos e interesses do poder instituído.

Assim, as avaliações em larga escala representam estratégias de manutenção do status quo, pois o volume e estrutura do capital escolar a ser reproduzido (currículo das classes dominantes), não são regularidades inerentes à condição das camadas populares - constituição do seu *habitus*, cuja produção cultural é mais frágil frente ao valor considerado como virtude escolar no meio social. As diferenças do capital cultural marcam a legitimação da distinção natural pretendida pela burguesia. Essa tecnologia funciona como seleção ou exclusão de indivíduos que a ela não se enquadram. Para Bourdieu (2011),

...convém evitar a expectativa de quebrar o círculo segundo o qual, por um lado, o senso da prática ilumina a distribuição das práticas entre as classes e, por outro, essa distribuição ilumina o senso diferencial da prática, segundo as classes, ao invocar a definição chamada “técnica” (BOURDIEU, 2011, p. 200).

Mesmo com a dificuldade da emergência de um eu livre e autônomo, nesse mundo líquido e moderno, regulado e controlado pelas tecnologias biopolíticas, permito-me sonhar: a escola como organização temporal, idealizada como promotora de construção de novos saberes e ressignificação do conhecimento historicamente construído, deve constituir-se com proposição de ser uma escola qualificada para todos, onde cada qual tenha condições adequadas e apropriadas de apresentar desempenho positivo em seu desenvolvimento; onde criança possa ser criança, onde aprendiz possa aprender adquirindo capital cultural universal, independentemente da posição e das disposições de classe social. Deve valer-se de práticas de resistência ao instituído.

Dessa forma, consciente sobre quem são os alunos e como tornam-se o que são, a escola pode oportunizar condições de serem diferentes, não subjetivados, simplesmente cidadãos. Para tanto, não há de serem desconsideradas práticas existentes em prol da democratização do acesso à educação básica e superior; há de se promover a permanência e o sucesso do educando, de modo que o papel da escola possa retratar a educação com caráter de bem público e com ele, instituir a qualidade para além das mensurações das avaliações com determinantes econômicos, de modo que a cidadania seja uma realidade coletiva, minimizando as desigualdades sociais. A educação considerada e praticada como bem público pode oportunizar essa experiência, preenchendo o vazio ético com práticas que compreendam as pessoas.

A rede de relações tecida entre os dispositivos da biopolítica e do biopoder para a manutenção da estratificação social, não elimina o vislumbre de outras possibilidades que não sejam suas certezas provisórias evidentes, buscando refletir sobre o significado, a representação, os limites e as possibilidades desses dispositivos inseridos nas escolas públicas brasileiras. É o desafio de se pensar em outras possibilidades da avaliação, ou como utilizá-la a favor dos alunos, de todos os alunos, já que está posta e veio para ficar. É a possibilidade de a escola superar o desafio de criar espaços e condições para que os alunos das classes populares, cuja lógica não é a da escola, construam “uma relação com o saber escolar de forma a se mobilizarem para aprender” (GIOLO, 2011, p. 41).

Com isso, a instituição escolar composta de indivíduos oriundos de diferentes contextos sociais, econômicos, culturais, não inviabiliza a possibilidade de uma mobilização de cada um na busca de sua libertação, com uma ação inovadora, criativa, com significância e sentido para a dessubjetivação, para o aprender a ser diferente. Gallo (2008) afirma que a ação mobilizadora deriva da busca de sentido nas coisas e, aliada a educação menor como ato de singularização e militância, promove resistência às políticas instituídas.

Nesse sentido, retomo o pensamento de Bourdieu, uma vez que ele, mesmo enfatizando que a escola contemporânea acaba por reproduzir a desigualdade social mediante a estrutura que tem e os dispositivos de poder que se utiliza, também sinaliza a proposição de que o conhecimento pode sinalizar uma função libertadora no jogo das relações e estratégias desenvolvidas nos diferentes campos. Segundo Gonçalves (2011),

Para Bourdieu, quando o agente desvenda seu papel no espaço social, obtém uma liberdade relativa, no sentido de que pode fazer escolhas mais conscientes, o que permite que não se sinta tão à deriva, ou de mãos atadas frente à realidade que o cerca, e lhe proporciona instrumentos fundamentais para, ao menos, visualizar a possibilidade de mudança. Nesse sentido, aí está o grande potencial da escola, mediante a revisão de seus objetivos, por parte de seus agentes e da sociedade, e voltando-os e voltando-se para potencializar essa consciência, e, conseqüentemente, promover uma maior autonomia de seus agentes (GONÇALVES, 2011, p. 99).

Quero crer que esse seja, de fato, o papel social e político da instituição escolar: considerar as visões de mundo, modos de pensar e sentir das classes populares, os quais as fazem se movimentar, adquirir consciência de sua posição e lutar por seus objetivos. Para tanto, é preciso conhecer os limites da escola para explorar suas possibilidades.

Tomo como referência a ideia de Deheinzelin (2012), quando afirma que a visão sistêmica em tempo real e colaborativa permite avanços, pois quando as decisões são locais, garante-se a diversidade quanto a agilidade nas tomadas de decisão e ação. Trabalhar sobre potências e não sobre carências, cria-se sistema para melhor uso do já existente. Aqui pode ser reinventada a utilização da avaliação.

Devemos tomar nas mãos tantos desafios para o novo e melhor, mobilizando agentes potenciais de resistência. É de fundamental importância que os envolvidos com a causa educacional estejam atentos aos efeitos discursivos e das ações biopolíticas, para criarem possibilidades de resistências, alargando a compreensão do educativo para além dos muros da escola, considerando os múltiplos movimentos da sociedade como estratégias de produção da vida integral de cada um.

Contudo, esta pesquisa me faz compreender a condição do contemporâneo no cotidiano escolar, de modo que ao olhar uma face da história do presente, possa multiplicar os questionamentos sobre quem somos e como nos tornamos o que somos, para quem sabe podermos ser e agir diferente. Com isso, retomo a ideia de Pérez (2009, p. 167) quando diz que “o desafio que se coloca para a educação na contemporaneidade é pensar-praticar-instituir uma educação excêntrica, capaz de produzir a potência de superar no mesmo o que já existe. Esta é a obra”.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.23, n.80, p. 255-276, set. 2002.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 129-150, mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen del Banco Mundial. p. cm. El desarrollo em la práctica. Washington, D.C. 1996. Disponível em: < http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 08/ mar./2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior (1998). In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 217-227.

_____. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 39-64.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 03/ago./2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22 de 17/12/1998**. Fixa Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 03/ago./2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 03/ago./2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: Documento Básico. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7 de 7/04/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.nepiec.com.br/lesgislacao/pceb007_10.pdf>. Acesso em 03/ago./2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 04/07/2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://ws.mp.mg.gov.br/biblio/informa/060717508.htm>>. Acesso em 07/out./2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Caderno de Avaliação do Ciclo de Alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, /2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 03/fev./2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 482 de 7/06/2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Jun/10/portaria-no-482-de-7-de-junho-de-2013-dispoe-sobre>>. Acesso em: 03/ago./2013.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público – RBPD**, Belo Horizonte, a. 6, n. 23, p. 146-185, out/dez. 2008. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=os+primeiros+passos+da+reforma+gerencial+de+1995>>. Acesso em: 17/fev. /2014.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático? In OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs). **Política e Gestão da Educação**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 19-40.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez., 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo: Perspectivas. v. 23, n.1, p. 5-18, 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 02/ago./2012.

CATANI, Denice Barbara. A educação como ela é. **Revista Educação: Bourdieu pensa a educação**. São Paulo, v. 5, p. 16-25, 2007.

CERDA, Ana Maria t al. **El complejo camino de La formación ciudadana: una mirada as lãs prácticas docentes**. 1. ed., Santiago: LOM Ediciones, 2004.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A Educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 18. ed., Petrópolis: RJ, Vozes, 2011, p.41-72.

DEHEINZELIN, Lala. **Desejável mundo novo: vida sustentável, diversa e criativa em 2042**. São Paulo: Editora do Autor, 2012.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, 2001 Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 23/mar./2014.

DIAS, Adelino José de Carvalho. Reformas do Estado e centralidade do trabalho docente: uma reflexão necessária. In: LIMA, A. B. de; PALAFOX, G. H. M. (Orgs). **Estado & políticas públicas em tempos de reformas**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2010, p.161-176.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out/dez. 2010b.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p.107-126, mar. 2013.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 14-29.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo, SP: UNESP, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. 1ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

_____; Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 18 ed., Petrópolis: RJ: Vozes, 2011, p. 73-102.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**, Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo e Educação – A Vila**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs). **Política e Gestão da Educação**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 41- 60.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; AFONSO ANDRÉ, Marli Eliza D. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em:

< <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 21/set./2013.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa Cristina et al. (Orgs.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação, Editora Segmento, 2011. p. 27-52.

GONÇALVES, Nadia G. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n 42/5, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em 03/out./2013.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. **Revista Educação**: Benjamim pensa a educação. São Paulo, v. 7, p. 16-25, mar. 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs). **Política e Gestão da Educação**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 61-74.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Artur A. M. Conceito de Poder em Foucault: algumas implicações para a teoria das organizações. In: **Congresso Virtual Brasileiro de Administração – CONVIBRA**, 3., 2006, São Paulo. Disponível em: < http://www.convibra.com.br/2006/artigos/74_pdf.pdf>. Acesso em: 15/ago./ 2013.

MARQUES, Waldemar. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 69-83, mar. 2013.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. A emergência de um saber psicológico e as políticas de individualização. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 187-198, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudia M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs). **Política e Gestão da Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 127-145.

PEREIRA, Simone Ferraz e MENDES, Olenir Maria. A Lei nº 9.394/96 e a Avaliação Educacional. In: Maria Vieira Silva e Mara Rúbia Alves Marques, (Orgs.) **LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, , p. 159-171.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Fragmentos...Algumas (A)notações sobre uma educação excêntrica. In: Gallo, Sílvio; Veiga-Neto, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 165-186.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p.30-45.

SAEB, 2001: Novas perspectivas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf>. Acesso em: 02/abr./2014.

SILVA, Adelia Mara Pasta da. **Vidas autônomas, almas controladas: a avaliação como dispositivo de governamentalidade**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Psicologia da Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Vagner da. O sujeito na vila: vontade de poder e ressentimento. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-128.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba, SP: PM Linc, 2001.

SOROCABA, **Lei nº 4599 de 06 de setembro de 1994**. Estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/#link-externo/http%3A%2F%2Fwww.camarasorocaba.sp.gov.br%2Fsitecamara%2Fproposituras%2Fprocuraleis%3Bjsessionid%3Dc19ad10130f910d768e2054571fc>>. Acesso em: 27/abr./2014.

SOUSA, Clarilza Prado de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: _____ (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 16 ed., Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 109-140.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (orgs). **Política e Gestão da Educação**. 3 ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 91-105.

SOUZA, Aparecida Neri de. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete e OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado (Orgs.). **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP, 2005, p. 99-117.

TEIXEIRA, Alcionéia; SARAIVA, Karla. A Provinha Brasil como regulação da ação escolar. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 8., 2010, Londrina. Disponível em: <

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/01_59_36_A_PROVINHA_BRASIL_COMO_REGULACAO_DA_ACAO_ESCOLAR.PDF>. Acesso em: 01/ago./2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Uma Vila Voltada para Trás. In: GALLO, Sílvio; _____ (orgs.). **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Excertos foucaultianos. **Revista educação**: Foucault pensa a educação, São Paulo, v. 3, p. 66-73, mar. 2007.