

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

IZABELLA DA SILVA VIEIRA

**O PAPEL DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE CURRICULAR:
AVALIANDO A PROVA BRASIL**

Maceió – AL

2011

IZABELLA DA SILVA VIEIRA

**O PAPEL DOS DISPOSITIVOS DE CONTROLE CURRICULAR:
AVALIANDO A PROVA BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação, do Centro de
Educação, da Universidade Federal de Alagoas
como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dra. Laura Cristina Vieira
Pizzi.

Maceió – AL

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

V658p Vieira, Izabella da Silva.
 O papel dos dispositivos de controle curricular : avaliando a Prova Brasil /
 Izabella da Silva Vieira. – 2011.
 121 f. ; il., tab.

 Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizza.
 Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
 Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
 Brasileira. Maceió, 2011.

 Bibliografia: f. 112-117.

 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Prova Brasil. 3. Trabalho docente -
 Controle. 4. Políticas educacionais. 5. Educação básica - Avaliação. I. Título.

CDU: 37.011.33:37.014

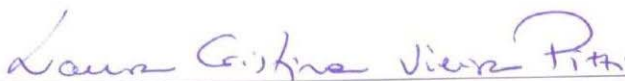
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Papel dos Dispositivos de Controle Curricular: avaliando a Prova Brasil.

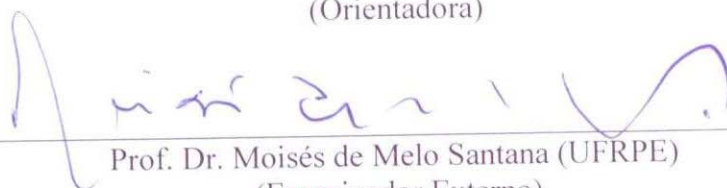
IZABELLA DA SILVA VIEIRA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 21 de dezembro de 2011.

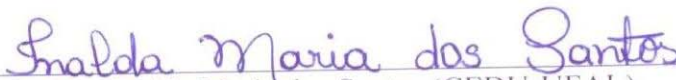
Banca Examinadora:



Prof.ª Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. Moisés de Melo Santana (UFRPE)
(Examinador Externo)



Prof.ª Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Aos meus pais Vieira e Rosemere
pelo amor e incentivo que me
fazem seguir em frente

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada não poderia deixar de agradecer aqueles que foram tão importantes, cada um a seu modo, para a realização desta dissertação de mestrado. Assim, agradeço...

A minha mãe Rosemere e ao meu pai Vieira, pelo amor, cumplicidade em todos os momentos; por entenderem e apoiarem incondicionalmente minhas escolhas neste caminho de vida – os grandes responsáveis pelo que eu sou.

À Laura Pizzi, quem muito admiro, pela referência de orientadora e pesquisadora que tem sido e por ter contribuído imensamente com o meu trabalho por meio de uma orientação séria, presente e indispensável.

Aos Professores Moisés e Inalda pelas contribuições dadas no momento da qualificação.

As minhas amigas Karla e Wanessa, por terem tornado esta caminhada mais agradável, os momentos de descontração foram, sem dúvida, essenciais...

Aos amigos conquistados com a entrada no Mestrado, pelas inúmeras trocas de conhecimentos. Em especial a Ana Cristina, pelos conselhos tão sensatos.

Ao meu irmão Ítallo Ronaldo pelo apoio de sempre e o amor de cada dia.

Ao Ex. e quem sabe Futuro Namorado Enéas Damasceno pela ajuda na formatação deste trabalho e o incentivo constante ao longo desta jornada.

Aos meus tios e tias e em especial a minha vó Sebastiana, por depositarem em mim a confiança para todas as horas e sempre se orgulharem das minhas conquistas.

Aos amigos de infância que contribuíram com paciência e carinho aos meus surtos pedagógicos, pelos inúmeros dias de ausência: Ariana, Larissa, Thaíse, Leila, Janaína, Lidy, Martha, Celihane e Lucas. Valeu pela compreensão!

Ao grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Atividade Docente pelas proveitosas reuniões que tivemos ao longo desses anos de Iniciação Científica e Mestrado.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como problema de pesquisa investigar como professores/as de duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, de uma cidade do interior do estado de Alagoas, percebem no seu currículo a política do governo de avaliação nacional. Tem como objetivo analisar de que maneira o currículo oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem se tornado o modelo predominante, e, dessa forma, tem também controlado e padronizado a prática curricular, a partir da implantação da Prova Brasil. Esse objetivo se desdobra em três específicos, que são: investigar como a escola, e mais especificamente, como o/a professor/a problematiza as questões referentes ao currículo oficial e a Prova Brasil; analisar a relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência da Prova Brasil; e avaliar como professores e professoras têm incorporado e respondido à utilização dos PCN, bem como das Matrizes de Referência da Prova Brasil em seu trabalho. A pesquisa é de cunho qualitativo e a abordagem metodológica adotada é o Estudo de Caso. Este trabalho pretende levantar algumas considerações a respeito dos dispositivos discursivos e das técnicas de controle vinculados à Prova Brasil, através de um Estudo de Caso de turmas do 4º e 5º anos de duas escolas públicas de um município do interior do Estado de Alagoas. Estratégias têm sido armadas para que o/a professor/a se apodere dos conhecimentos relacionados à Prova Brasil e assim possa preparar os/as alunos/as para o exame. Essa forma de controle governamental, ao ser aliada aos PCN, reforça os objetivos, os saberes e as práticas estabelecidas no âmbito oficial do governo, atuando como práticas normalizadoras e controladoras dos saberes docentes, diminuindo significativamente seu grau de autonomia profissional e simplificando os saberes transmitidos aos estudantes, na direção oposta à qualidade defendida nos discursos oficiais.

Palavras chave: PCN. Prova Brasil. Controle do trabalho docente.

RESUMEN

Esta disertación de Maestrazgo tiene como problema de investigación investigar como profesores/las de dos escuelas de enseñanza fundamental de la red pública municipal, de una ciudad del interior del estado de Alagoas, perciben en su currículo, la política del gobierno de evaluación nacional. Tiene como objetivo analizar de que manera el currículo oficial, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), ha se hecho la plantilla predominante y, de esa forma, tiene también controlado y estandarizado la práctica curricular, a partir de la implantación de la Prueba Brasil. Ese objetivo se despliega en tres específicos, que son: investigar como la escuela, y más específicamente, como el/la profesor/la problematiza las cuestiones referentes al currículo oficial y la Prueba Brasil; analizar la relación entre los Parámetros Curriculares Nacionales y las Matrices de Referencia de la Prueba Brasil; y evaluar como profesores y profesoras tienen incrustado y respondido a la utilización de los PCN, así como de las Matrices de Referencia de la Prueba Brasil en su trabajo. La investigación es de cuño cualitativo y el abordaje metodológico adoptada es el Estudio de Caso. Este trabajo pretende levantar algunas consideraciones acerca de los dispositivos discursivos y de las técnicas de control vinculados a la Prueba Brasil, a través de un Estudio de Caso de turmas del 4º y 5º años de dos escuelas públicas de un municipio del interior del Estado de Alagoas. Estrategias han sido armadas para que el/la profesor/la se apoderen de los conocimientos relacionados a la Prueba Brasil y así puedan preparar los/las alumnos/las para el examen. Esa forma de control gubernamental, al ser aliada a los PCN, refuerza los objetivos, los saberes y las prácticas establecidas en el ámbito oficial del gobierno, tuteando cómo prácticas normalizadoras y controladoras de los saberes docentes, disminuyendo significativamente su grado de autonomía profesional y simplificando los saberes transmitidos a los estudiantes, en la dirección opuesta a la calidad defendida en los discursos oficiales.

Palabras llave: PCN. Prueba Brasil. Control del trabajo docente.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Semelhanças e diferenças da ANEB e ANRESC.....	37
QUADRO 2 – IDEB DO BRASIL.....	57
QUADRO 3 – IDEB ALAGOAS.....	57
QUADRO 4 – Resultado da escola A na Prova Brasil.....	75
QUADRO 5 – IDEB da escola A.....	76
QUADRO 6 – Características dos professores/as pesquisados na escola A.....	76
QUADRO 7 – Resultado da escola B na Prova Brasil.....	77
QUADRO 8 - IDEB da escola B.....	78
QUADRO 9 – Características dos professores/as pesquisados na escola B.....	78
QUADRO 10 – PCN e Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Saeb/ Prova Brasil.....	85
QUADRO 11 - PCN e Matrizes de Referência de Matemática do Saeb/ Prova Brasil.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SENEB	Secretaria Nacional da Educação Básica
SIMEC	Sistema Avançado Monitoramento Execução e Controle
UNESCO	Organizações da Nações Unidas, para a Educação, a Ciência, e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU

Organização das nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA DÉCADA DE 90.....	16
1.1 A transformação político-econômica do final do século XX.....	17
1.2 O cenário da elaboração das políticas educacionais brasileiras na década de 90.....	25
1.3 A consolidação de um sistema de avaliação nacional da educação básica: do SAEB à Prova Brasil.....	32
2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE GOVERNAMENTO.....	38
2.1 Governamentalidade e Educação.....	39
2.2 Conceituando Dispositivo.....	44
2.3 Avaliação como dispositivo de controle do currículo e do trabalho docente.....	46
2.4 Avaliação da educação básica: a Prova Brasil.....	54
2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	62
2.6 Currículo, livro didático e a avaliação: na composição da padronização do ensino.....	68
3 PROVA BRASIL: DISPOSITIVO DE CONTROLE CURRICULAR E OS ALTERNATIVOS E DE CONSTESTAÇÃO.....	72
3.1 O universo e os sujeitos da pesquisa.....	74
3.1.1 Escola A.....	74
3.1.2 Escola B.....	77
3.1.3 Os recursos financeiros da escola A e B:.....	79
3.2 Relação PCN / Matrizes de Referências.....	82
3.2.1 Língua Portuguesa: descritores e distratores.....	84
3.2.2 Matemática: descritores e distratores.....	86
3.3 A arte de governar e os discursos sobre a Prova Brasil.....	88
3.3.1 As Entrevistas.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE.....	
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

As minhas aproximações com as questões curriculares se deram a partir do meu engajamento na iniciação científica em 2004, com o projeto “Qualificação e pobreza: o PLANFOR no contexto do desenvolvimento sustentável em Maceió/AL”, sob orientação da Professora Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi. Entretanto, as preocupações com as questões relacionadas às políticas de educação básica apareceram inicialmente em 2007 nas aulas da disciplina Estado, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Alagoas, que cursava como aluna especial. O trabalho final elaborado para esta disciplina tinha ênfase nas políticas de currículo produzidas na década de 90. No mesmo ano, conclui a Especialização em Docência do Ensino Superior, também pela UFAL, o trabalho de conclusão foi um artigo intitulado “Influências neoliberais sobre a política curricular nacional”. Neste trabalho, apareceram caminhos que necessitavam de uma discussão mais aprofundada, como a relação estreita entre as políticas curriculares e as políticas de avaliação e o impacto destas políticas na sala de aula, o que pareceu pertinente para o projeto de mestrado. Nas discussões do grupo de pesquisa currículo, cultura e atividade docente, fui apresentada a bibliografia foucaultiana, o que abriu novas perspectivas de investigação sobre o meu objeto de análise.

O Brasil conta hoje com mais de 50 milhões de alunos, matriculados na Educação Básica (BRASIL, 2008). O governo brasileiro afirma que vive a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, atingindo 97.2% da população com idade entre 7 e 14 anos matriculada na escola. Contudo, não têm sido visíveis os bons resultados esperados no que se refere às implantações das políticas públicas intensamente implementadas desde meados dos anos 90. As avaliações nacionais têm mostrado o péssimo desempenho da educação pública, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as mais visadas.

Uma das características mais marcantes no cenário educacional desde a última década do século XX tem sido a iniciativa dos governos brasileiros no sentido de implantar reformas na política educacional, com a intenção de garantir a inserção e a permanência dos/as alunos/as no sistema público de ensino, com certa qualidade. As mudanças envolvem desde a organização de referenciais curriculares nacionais e a

formação de professores, até investimentos financeiros para amplos programas em âmbito nacional e a nível local, destinados a cada escola de cada município do país.

Todos indicadores avaliativos, governamentais e não governamentais das últimas décadas vêm mostrando que os resultados destes esforços tem sido inexpressivos. Esses dados de desempenho insatisfatório comprometem sobremaneira o processo de democratização da educação brasileira em termos quantitativos e qualitativos, como mostra a retórica governamental. O argumento central para propor e implementar esse conjunto de reformas nas políticas educacionais, com destaque para as políticas curriculares e os sistemas de avaliação, tem sido a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, em todos os níveis e modalidades. Esses mesmos argumentos são utilizados, a um só tempo, para justificar a necessidade da avaliação do desempenho, tanto dos/as docentes quanto dos/as estudantes, através da Prova Brasil.

No caso brasileiro a política curricular tem assumido papel de destaque nas políticas educacionais desde a década de 90, com a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Os referidos Parâmetros foram elaborados em 1995, chegando às escolas só no final de 1997, quando o MEC publicou o primeiro documento destinado às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. A política de implantação dos PCN vem acontecendo de forma articulada à criação de um sistema nacional de avaliação, como o SAEB¹ e a Prova Brasil.

O direito a educação, que durante longos anos no Brasil significou o direito de matrícula em alguma escola, depois dos avanços recentes e da reflexão sobre direitos individuais consagrados na Constituição Federal de 1988, significa hoje o direito ao aprendizado... compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para **cada um dos alunos**. Parte dessa necessidade foi atendida com a introdução da Prova Brasil, um instrumento de medida das competências leitora e matemática aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p.6, grifos nossos).

Utilizando como justificativa a necessidade de medir o grau de sucesso (ou fracasso) da educação no país, bem como para servir como orientador de políticas que busquem a qualidade da educação escolar, o governo federal criou um instrumento

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

avaliativo que tem o papel de verificar a aprendizagem dos/as alunos/as na educação básica, a Prova Brasil.

A Prova Brasil teve rápida repercussão nas comunidades escolares, visto que é um dos pontos considerado no IDEB², instrumento que mede o índice de desenvolvimento da educação básica. Esse modelo avaliativo tem provocando debates e tensões entre os profissionais da educação em todo país, uma vez que tem sido implantado em todas as redes públicas estaduais e municipais de ensino. A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, que verifica o desempenho dos/as estudantes das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura e Matemática, com destaque na resolução de problemas. Desta forma, os resultados desta avaliação fornecem as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes, permitindo a exposição e comparação de cada unidade de ensino, ainda que cada uma possua características bem peculiares. A Prova Brasil possui uma matriz de referência que indica as habilidades/competências que serão avaliadas nas provas. A primeira edição aconteceu em 2005 e tem sido realizada a cada dois anos.

Desta forma, fazemos o seguinte questionamento: Como o/a professor/a sente a ingerência do governo a partir do discurso da Prova Brasil no seu currículo?

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira o currículo oficial (PCN) tem se tornado o modelo predominante, dessa forma tem também controlado e padronizado a prática curricular, a partir da implantação da Prova Brasil. Esse objetivo se desdobra em três objetivos específicos, que são: investigar como a escola, e mais especificamente, como o/a professor/a problematiza as questões referentes ao currículo oficial e a Prova Brasil; analisar a relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência da Prova Brasil; e avaliar como professores e professoras têm incorporado e respondido à utilização dos PCN, bem como das Matrizes de Referência da Prova Brasil em seu trabalho.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e a abordagem metodológica adotada é o Estudo de Caso. Segundo Gil (2002, p.54) o Estudo de Caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

detalhado conhecimento”. O estudo de caso nas ciências, durante muito tempo foi encarado como um precedente com pouca exatidão, hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno e o contexto real. O Estudo de Caso favorece que seus componentes sejam mais claramente percebidos (YIN, 2001).

Para desenvolver esta pesquisa foram selecionadas como campo de investigação duas escolas públicas de Ensino Fundamental, da rede municipal de São Miguel dos Campos, município situado no interior do Estado de Alagoas. Estas escolas foram escolhidas com base no desempenho da Prova Brasil e no resultado obtido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foi este estudo prévio que possibilitou a escolha de escolas que participaram da 1ª, 2ª e da 3ª edição da Prova Brasil, respectivamente em 2005, 2007 e em 2009. Ambas estão localizadas na zona urbana e tiveram boas notas no IDEB em relação às outras escolas do mesmo município. Além disso, as duas escolas possuem número semelhante de alunos/as matriculados/as, sendo, portanto, escolas do mesmo porte. Foram selecionados especificamente os/as professores/as das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, por serem ofertadas pelas duas escolas, sendo dois professores/as da escola A, e seis da escola B, totalizando um universo de oito professores/as.

Foi adotado o uso de variadas técnicas de coleta de dados, permitindo obter múltiplas fontes de evidência facilitando o desenvolvimento da investigação em várias frentes. Partimos do levantamento bibliográfico, sobre influências neoliberais na educação, currículo, políticas curriculares nacionais, avaliações nacionais, afim, de propiciar melhor entendimento das questões pertinentes ao tema estudado no contexto brasileiro atual.

Quanto aos documentos analisados, foram considerados a legislação brasileira referente à política curricular e a avaliação educacional, os resultados da Prova Brasil e do IDEB, a fim de observar os resultados das escolas.

Em seguida, houve a elaboração dos instrumentos da coleta de dados, seguidos da aplicação de entrevistas e questionários semi-estruturados com professores/as e observações nas suas salas de aula. O estudo culmina com a sistematização, análise e discussão dos dados, que permitiram uma reflexão a respeito dos impactos da avaliação,

na ótica docente, na sua prática curricular, diante das imposições por bons resultados nas avaliações nacionais. A coleta de dados da pesquisa se realizou durante o ano de 2010.

Esta pesquisa está estruturada em três seções. Procuramos abordar na primeira seção, as transformações políticas e econômicas ocorridas no mundo capitalista no final do século XX e suas implicações para a reorganização da função do estado, apoiado em autores com Harvey (1989), Gentili (1999) e Melo (2004), e a interferência nas atuais políticas de educação, e, sobretudo nas políticas de currículo e de avaliação. Buscando delinear o percurso da instituição da avaliação externa (do SAEB à Prova Brasil) como elemento indicador de resultados de investimentos financeiros e de gestão (IDEB) do governo e a criação da política curricular em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na segunda seção, a avaliação foi destacada como dispositivo de controle do currículo e do trabalho docente, fazendo o uso do conceito de governamentalidade e de dispositivo de Foucault (1979) e o conceito desenvolvido por Deleuze (1992) de sociedade do controle.

Na terceira seção do texto, apresentamos os resultados encontrados, mostrando inicialmente o universo e os sujeitos envolvidos na realização desta pesquisa. Apontamos também a partir da análise de documentos oficiais do governo, a relação existente entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática para a Prova Brasil. Trazemos ainda, as implicações da prova Brasil para a prática discursiva curricular cotidiana dos professores/as dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NA DÉCADA DE 90

Várias e profundas mudanças têm acontecido desde o final do século XX, desencadeadas a partir do período pós-guerra, mudanças que se configuram nas práticas culturais, no campo político e econômico. Assistimos a “emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital e um novo ciclo de ‘compressão do tempo-espaço’ na organização do capitalismo” (HARVEY, 1996, p. 7). Harvey relaciona esses fenômenos com a ascensão de formas culturais pós-modernas que, para o autor, se mostram mais como modificações aparentes do que com o surgimento de uma possível sociedade pós-capitalista. O fato mais espantoso do pós-modernismo é a sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico, que também fazem parte do conceito de modernidade. A grande diferença está no fato da pós-modernidade não tentar transcender, nem se opor, e não tenta definir os elementos eternos e imutáveis (HARVEY 1996).

Outro fator relevante é que o pós-modernismo se opõe a todas as formas de metanarrativas e ainda se vincula a outros mundos, antes ignorados, como as vozes silenciadas das mulheres, gays, negros, povos colonizados e etc. Harvey (1996) destaca autores como Foucault e Lyotard que atacavam essas posições de metalinguagem, metanarrativa ou metateoria. Para ele Foucault pode ser considerado como uma “fonte fecunda de argumentação pós-moderna” (1996, p. 50) em que poder e conhecimento possuem estreita relação, rompendo com a noção de que a análise do poder é inseparável do estado, permitindo conduzir a uma análise do poder via seus mecanismos com suas próprias técnicas e táticas, cada vez mais gerais.

A compreensão de fenômenos nos diversos campos da modernidade e da pós-modernidade demanda que se parta de uma análise sobre as transformações no campo político e econômico do capitalismo no final do século XX, evidenciadas em mudanças nos processos de trabalho, hábitos de consumo e também relacionadas aos poderes e as práticas do Estado. “No ocidente, ainda vivemos uma sociedade em que a produção em função de lucros permanece como o princípio organizador básico da vida econômica” (HARVEY, 1996, p. 117), as regras do capitalismo operam na distribuição mundial do tempo e do espaço, para a otimização do capital. Por esse motivo, entendemos que

nosso ponto de partida para a compreensão das mudanças políticas educacionais deve considerar o contexto produtivo e suas influências nos modelos políticos e sociais adotados a partir da segunda metade do século XX.

1.1 A transformação político-econômica do final do século XX

No início de século XX, o modelo fordista de produção foi introduzido por Henri Ford, inserindo a linha de montagem na fabricação em massa de automóveis nos Estados Unidos. No entanto, as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências já bem estabelecidas. Ainda assim, ao fazer as peças chegarem ao trabalhador numa posição fixa, ele conseguiu elevar drasticamente os ganhos de produtividade. Mas o grande diferencial de Ford era a visão de que produção em massa significava consumo em massa, desencadeando um novo tipo de sociedade (HARVEY, 1996).

A disseminação do fordismo encontrou algumas resistências, como a não aceitação dos trabalhadores. Mesmo tendo-se elevado os salários, verificou-se um alto índice de rotatividade nas fábricas. Também foi necessário criar novos mecanismos de regulação e intervenção estatal. “O fordismo se aliou firmemente ao Keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 1996, p.126). O Keynesianismo aparece como o Estado regulador da economia e promotor do desenvolvimento econômico, através de políticas fiscais e monetárias, investimentos e endividamento público. Assim, o Keynesianismo constituiu em um modo de regulação econômica e política na primeira metade do século XX.

Alguns acontecimentos vão convergir para que aconteça a ruptura do modelo fordista-keynesiano. Já no final da década de 60, o fordismo começa apresentar sinais da fragilidade de suas estruturas, que com a reconstrução da Europa e do Japão concluídas, acarretou na diminuição significativa do consumo e aumento da competitividade entre as empresas. Também nesse período tem início as políticas de substituição de importações nos países do terceiro mundo, particularmente na América Latina, juntamente com o sudeste asiático. Novos ambientes de industrializações fordistas, com seus contratos de trabalho fracos ou inexistentes, intensificam a concorrência internacional (HARVEY, 1996).

O período de 1965 a 1973 evidenciou a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições próprias do capitalismo. Para Harvey (1996) essa incapacidade pode ser traduzida em uma única palavra: a rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. (HARVEY, 1996, p. 135)

As tentativas de superar a rigidez dessas práticas esbarravam no poder e nas reivindicações da classe trabalhadora.

A emissão de dólares, na tentativa de manter a economia estável e de manter os compromissos do Estado americano, desencadeou um processo inflacionário mundial. Em 1973, nos países de capitalismo avançado se anuncia uma crise nos mercados imobiliários. No mesmo ano o aumento do preço do petróleo pelas forças árabes, gera uma crise produtiva de grande proporção, uma vez que o petróleo era o principal insumo energético de produção e dos meios de transportes (HARVEY, 1996).

No contexto brasileiro, o rumo tomado pelas políticas educacionais no final do século XX, só podem ser compreendidos quando percorrida a crise econômica e política dos anos 70 até os anos 80, que se delineou via uma série de intervenções até a nova organização mundial, visível a partir da década de 90 (NAGEL, 2001).

No plano econômico, o desenvolvimento ficou conhecido como “milagre brasileiro”³, entretanto, esse milagre durou pouco, uma vez que não estava baseado apenas na força econômica nacional. O desenvolvimento brasileiro estava associado a uma conjuntura internacional favorável e também a tomadas de empréstimos de capital estrangeiro. Como o aumento do preço do petróleo no mercado internacional em 1973, a situação favorável chega ao final e a economia brasileira sofre grande impacto. A inflação começou a subir e a dívida externa chegou a proporções assustadoras.

³ A economia cresceu a altas taxas anuais, tendo como base o aumento da produção industrial, o crescimento da exportação e a grande utilização de empréstimos do exterior. Em contrapartida o governo adotou uma rígida política de arrocho salarial.

Assim, “enquanto a crise de acumulação, a crise do trabalho, com raízes estruturais muito mais profundas, objetivava-se no mundo, isso não era discutido pelo país” (NAGEL, 200, p 104). Ao passo que no Brasil vigorava o regime ditatorial, a realidade internacional era concebida apenas como crise do petróleo e suas lutas sociais, mesmo que alguns intelectuais brasileiros da oposição mostrassem os dados alertando sobre o aumento da dívida externa, bem como os impactos no campo social, as questões inerentes à reprodução ampliada do capital não foram encaradas intensivamente pela maioria que almejava a democratização do país (NAGEL, 2001).

Esse período também pode ser caracterizado pela emergência de reivindicações de vários movimentos sociais, que eclodiram em diversas partes do mundo, se contrapondo a distribuição de renda, esses movimentos reivindicavam a participação de todos na distribuição da renda, mas questionavam principalmente a disciplina adotada pelas empresas (SILVA, 2006).

No cenário brasileiro também se vivia à efervescência dos movimentos sociais e também dos movimentos destinados a produção cultural, que se estenderam desde a década de 70 até a transição do governo militar para o civil. A partir da segunda metade da década de 70, os trabalhadores põem fim à aparente ordem imposta no regime militar desde 1964.

Os trabalhadores contrapõem uma nova ordenação, com base em um tipo novo de relações sociais entre os homens. A intensidade e a magnitude do movimento dos trabalhadores transbordam a esfera da produção, atingindo diversas instituições, a igreja, partidos políticos, escolas, entre outras. (SILVA, 2006, p. 4)

Esse período foi rico pela emergência dos movimentos sociais, os diversos setores da sociedade passam a reivindicar a ruptura do regime existente, e passaram também a questionar diversos problemas sociais.

O longo período de expansão de pós-guerra, de 1945 até 1973, ficou marcado por um

conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, e de que esse conjunto pode com razão ser chamado de fordista-keynesiano. O colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, fluidez e incerteza. (HARVEY, p. 119)

O fordismo garantiu um ambiente relativamente estável para os lucros corporativos. No entanto, na arena de oscilações econômicas e das incertezas da aguda recessão de 1973, começam a trilhar novas experiências que vão desde a organização industrial até o âmbito social e político, marcando a passagem para um regime de acumulação inteiramente novo. David Harvey (1996) utiliza o conceito de acumulação flexível para denominar o novo modo de produção, que tem o intuito de quebrar a rigidez do fordismo.

Em função dos gastos elevados e da crise fiscal e inflacionária o keynesianismo foi substituído pelo monetarismo, que pregava o rigor fiscal e a redução de gastos. No campo político econômico o neoliberalismo vai se consolidando como o ideário que prega a desregulamentação da economia e do mercado de trabalho para atrair mais investimentos e diminuir as taxas de desemprego.

O neoliberalismo é uma designação dada a um amplo movimento surgido no final da Segunda Guerra Mundial, como uma resposta a superação da crise capitalista que teve início no final dos anos 60 e que na década de 70 já se manifestava claramente. É uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.

O neoliberalismo transformou-se num verdadeiro projeto hegemônico, que se deve ao fato de ter conseguido impor uma mudança material, e, paralelamente uma reconstrução ideológica da sociedade, obtendo através do discurso, dos diagnósticos e das estratégias uma enorme força persuasiva. Para Gentili (1999) “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível [...] para a crise”. Esta ideologia dá ênfase aos discursos que afirmam que sem a livre concorrência não há aumento da produtividade, conseqüentemente, não há emprego, não há progresso econômico, impedindo assim, uma prosperidade social. Procurando transmitir a ideia de uma normalidade, calcada nos interesses gerais, essa suposta normalidade consegue encobrir a hegemonia da classe capitalista sobre a sociedade.

Os intelectuais neoliberais reconheceram a importância da formação de um senso comum, sendo este indispensável na garantia desta ordem social regulamentada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência da intervenção estatal. O austríaco Friedrich Hayek e o americano Milton Friedman foram dois importantes intelectuais neoliberais (GENTILI, 1999).

De acordo com Anderson (1995) o texto que marca a origem do fenômeno neoliberal é “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944, por Friedrich Hayek, que se coloca contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado que, segundo ele, seria uma ameaça a liberdade, tanto econômica, como também política. Assim, coloca a liberdade como um valor fundamental e rejeita os projetos coletivistas de sociedade, pois quando o indivíduo tem suas vontades restritas por uma vontade coletiva imposta por um regime totalitário, a liberdade deixa de existir. Para ele, o social não existe, o ser humano é indivíduo, possuindo assim, desejos particulares e individuais. Vale ressaltar que os ideais neoliberais só começam a ganhar terreno com a crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973.

Segundo MELO (2004, p. 48) “a democracia [...] se limita aos interesses expressos por esta força que é o mercado, deixada livre a dimensão da vida dos indivíduos”. De acordo com Melo (2004) Hayek atribui a exclusão na distribuição de todos os bens produzidos, não como uma questão de moralidade, muito menos uma incompetência do capitalismo, mas falta de competência dos próprios indivíduos em se manter nessa competitividade.

Além do mais, ainda segundo este mesmo autor, sem os ricos – que são os que se ocupam em acumular riquezas que permitem que o capital continue sustentando e produzindo a necessidade do trabalho – os pobres seriam bem mais pobres, porque não existiria o crescimento que o capital proporciona. (MELO, 2004, p. 50)

Para MELO (2004, p. 51), “estes argumentos de F. Hayek, elaborados a partir do mundo pós- guerras subsistem como básicos para a agenda Neoliberal atual, embora cada vez mais dissimulados pelas tendências teórico-políticas do capitalismo humanizado”.

De acordo com Gentili (1999), Friedman, economista norte-americano defensor da economia da livre iniciativa, é considerado o principal expoente da Escola de Chicago, foi o teórico da primeira experiência Neoliberal aplicada. O tipo de monetarismo de Friedman foi adotado com entusiasmo por Margaret Thatcher e Ronald Reagan na década de 80.

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desempregos massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p.30)

Na Inglaterra, o governo de Thatcher representou uma ruptura com tradições anteriores do conservadorismo, adotando uma abordagem radical quanto ao setor público, com uma política vigorosa de privatizações.

Friedman “recupera muito dos argumentos de Hayek, no entanto, o faz numa linguagem claramente dirigida à aceitação e veiculação pela mídia” (MELO, 2004, p. 52).

O neoliberalismo veio propor uma mudança ao papel do Estado, sustentando que o mercado deveria substituir a política, o monetarismo substituiria o keynesianismo, e, portanto, o Estado mínimo deveria suceder o Estado de Bem Estar. Esta proposta devolve ao indivíduo, segundo os neoliberais, o poder de decisão econômica e social, garantiria a eficácia das instituições públicas desgastadas pelo Estado de Bem Estar. A aplicação destas políticas tem significado um verdadeiro desmonte do setor público.

A América Latina também sofreu influência destes processos, alguns países desta região funcionaram como “laboratório de experimentação neoliberal” (GENTILI, 1999, p. 37). Nas últimas décadas do século XX, o neoliberalismo deixou de ser apenas uma simples perspectiva teórica fundada no individualismo como um valor moral radical e passou a orientar decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista. Marcado pela dicotomia do grande avanço da tecnologia, mas profundamente fracionado pelas desigualdades extremas entre países ricos e pobres. Conseguindo impor a ideia de que o capitalismo do livre mercado é a única

possibilidade para o progresso. Sob a orientação dos grandes organismos mundiais, como o Banco Mundial e o FMI.

O Banco Mundial entende que auxilia na orientação das políticas públicas dos países em desenvolvimento, porque eles são incapazes de mudar suas políticas na direção correta e, assim, precisam de assessoria, de investimentos e de mecanismos internacionais. Para tanto, preconiza que a gestão deveria ser centralizada, pois “esses” países são incapazes de gerenciar sua educação e garantir o controle do processo de formação dos trabalhadores e, conseqüentemente, a produção capitalista. (HETKOWSKI, 2007, p. 150)

No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia um discurso de crise e fracasso da escola pública, com isso, tem se esforçado para orientar as políticas em educação em curso no país.

O neoliberalismo influenciou diretamente as reformas educacionais brasileiras da década de 90. Estas reformas tiveram como foco principal a expansão da educação básica. Para Oliveira (2003) o que justifica a concentração de esforços pela expansão da escolarização, se enquadra numa concepção pertinente ao contexto neoliberal, de que as desigualdades econômicas são entraves para o desenvolvimento. Assim, o que se espera é que a educação reduza essas desigualdades, tal ideia ganha reforço no discurso de que é inevitável entrar ou permanecer no mercado de trabalho sem acesso a cultura letrada. O procedimento utilizado para se expandir os sistemas de ensino será buscado via estratégias de gestão e financiamento, com foco nas políticas públicas e no apelo ao voluntarismo. Houve inicialmente uma concentração nas políticas direcionadas ao Ensino Fundamental.

Para adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas, tudo foi revisto pelo estado brasileiro: o financiamento, a gestão, os currículos, a formação de professores e a avaliação.

Na ótica neoliberal, a educação hoje não enfrenta problemas de universalização do ensino, nem tão pouco da necessidade de mais escolas, ou de mais professores. Ao contrário, o enfoque está em um problema eminentemente de qualidade, destacando eficiência e a eficácia. Não é um problema de falta de recursos, mas a ineficiência, sobretudo do estado em gerir estes recursos, justificado pelo fato de que o processo de

expansão da escola se deu de maneira extremamente acelerado o que impediu que se tivesse controle sobre a qualidade destes serviços. Ainda que a bandeira da qualidade, ou da qualidade total, tenha sido mais visível nos discursos que marcaram os primeiros anos de implantação do neoliberalismo no Brasil, a discussão da qualidade ainda está na agenda neoliberal atual, especialmente nos discursos oficiais que buscam justificar as reformas educacionais e as políticas de avaliação implantadas para medir os resultados dessas reformas.

Para o neoliberalismo, os gastos em serviços sociais aumentam consideravelmente o trabalho improdutivo e a estabilidade no emprego desencadeia a falta de competitividade. “Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (GENTILI, 1999, p.38). Sobre esse prisma o ensino público sofreria pela falta de organização e melhores direcionamentos em suas políticas, a falta da qualidade é consequência de certa “acomodação”.

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. (GENTILI, 1999, p.40)

Ao mesmo tempo em que o novo paradigma produtivo põe em destaque a questão da qualidade, coloca também como uma centralidade a questão da avaliação dos sistemas de ensino e dos indivíduos. O discurso da qualidade tem se mantido no panorama educacional e ainda tem possibilitado a introdução de políticas educacionais, baseadas na qualidade, na competência e nos resultados.

1.2 O cenário da elaboração das políticas educacionais brasileiras na década de 90

A década de 80 marcou a transição do regime ditatorial para os primeiros governos civis e foi também o período em que o Brasil viveu uma intensa crise econômica, desencadeada por desajustes macroeconômicos que geraram altas taxas de inflação. Diante da impossibilidade de financiar suas dívidas, os países devedores em desenvolvimento recorreram principalmente ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e estes organismos, por sua vez, estabeleceram como condição para crédito, uma série de reformas econômicas, políticas e institucionais nos países devedores. Segundo Melo (2004, p. 163) “do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano” (MELO, 2004, p. 165).

É no contexto de reorganização do capitalismo mundial para a globalização da economia que, na década de 90, acontece uma intensificação na formulação e implementação de políticas no campo educacional, objetivando a adequação do sistema educacional brasileiro ao setor produtivo, através da inserção no mercado globalizado e pela aplicação de políticas neoliberais. Nesse período de reforma três novos elementos vão se configurar como elementos principais, a LDB, os PCN⁴ e a avaliação dos livros didáticos, que tinham como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. A LDB para atender a Constituição de 1988, os PCN como instrumento de orientação pedagógica e a avaliação dos livros no intuito de fornecer subsídios na escolha dos livros didáticos, adequando-os às novas diretrizes curriculares. Os dois últimos elementos representaram uma forma mais direta de intervenção no trabalho docente.

No cenário da abertura democrática no país, várias entidades surgiram no intuito de combater a ditadura militar. De acordo com Melo (2004, pg. 205) “uma reorganização das forças sociais se realizou no sentido de uma complexificação e especificação, um clareamento e direcionamento de interesses, de conformação de projetos sociais distintos [...]”. É nessa correlação de forças que se dá o processo constituinte, implicando em grandes mudanças políticas e sociais.

⁴ Com o propósito de intensificar a implantação desses Parâmetros, o MEC promoveu junto aos sistemas de ensino o Programa de Formação Continuada “Parâmetros em Ação”.

A escola pública passa a ser alvo dos debates dos sindicatos e dos movimentos sociais, conquistando espaço na agenda governamental. Vinculada a discussão sobre a escola pública, aparece também a discussão sobre o fracasso escolar.

Como reflexo desse movimento, a educação foi alvo de várias propostas, dentre elas destacam-se, sobretudo, as elaboradas no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (PERONI, 2003). Os setores populares conseguiram grandes progressos, como a obrigatoriedade de se elaborar um Plano Nacional de Educação e uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (MELO, 2004).

Desde 1988, com a Promulgação da Constituição, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta. Mas o debate sobre a nova lei durou oito longos anos e só foi concluído em 1996. A elaboração da LDB se deu num momento preponderante em que a sociedade civil passava a atuar em áreas antes restritas a sociedade política. Entretanto, em 1995, a Lei 9131/95 instituiu como órgão do governo o Conselho Nacional de Educação (CNE), e funcionou como “manobra estratégica inicial para enfraquecer o intenso movimento de participação política e social nas reformas educacionais no país” (MELO, 2004, p. 218).

A atual LDB (9394/96), conhecida no senado como projeto Darcy Ribeiro, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente FHC e pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos.

A LDB de 1996 trouxe várias mudanças em relação às leis anteriores, a exemplo da inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica. A LDB de 1996 tem como principais características a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia, tanto no âmbito pedagógico, quanto administrativo das unidades escolares; a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, carga horária mínima de 800 horas, sendo distribuída em 200 dias letivos; a LDB de 1996 também prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e do ensino médio, bem como uma parte diversificada em função das diferenças locais; formação de docentes em nível superior, sendo aceita para educação infantil e para o fundamental uma formação menor, em curso normal de nível médio. Essa LDB também prevê a criação do Plano Nacional de Educação.

Houve uma ênfase maior nas políticas voltadas para o ensino fundamental. Uma das ações que evidencia a preocupação com esse nível de ensino é o lançamento da Emenda Constitucional 14/96 e a Lei 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para ser implantado a partir de 1998. Esse documento destaca a prioridade do estado com o financiamento da educação dos 7 aos 14 anos. De fato, foi nos últimos anos o dispositivo de maior impacto no ensino fundamental regular. Essa política de financiamento obedece à orientação do Banco Mundial e os demais organismos financeiros internacionais.

(FUNDEF) contribuiu para aprofundar o processo de impedimento e restrição do acesso das camadas populares à educação, focalizando o investimento no ensino fundamental regular [...], deixando de fora do sistema educacional público nacional, de forma cada vez mais intensa, a população de 15 anos ou mais que não completou sua educação básica na idade correspondente. (MELO, 2004, p. 218)

Embora o FUNDEF tenha contribuído consideravelmente para a ampliação das matrículas nas unidades escolares, o mesmo também contribuiu para uma exclusão de parte da população que não estava em idade escolar entre 7 e 14 anos, na medida em que o FUNDEF centraliza-se no ensino fundamental exclui as demais modalidades de ensino descaracterizando o caráter de atendimento a educação básica. “Outra meta atingida por esse programa foi a municipalização dessa etapa de ensino, consolidando a lógica da descentralização da prestação dos serviços educacionais, o que fez reproduzir a desigualdade socioeconômica regional” (FERREIRA, 2009, p. 257).

O FUNDEF funcionou até o início de 2007, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Emenda Constitucional 53/96, passando a compreender a Educação Infantil e o Ensino Médio. O FUNDEB é provisório e tem prazo de vigência de 14 anos. “O mecanismo de distribuição dos recursos é similar ao que foi utilizado pelo FUNDEF, com a captação de recursos de estados e municípios, além da complementação da União, e redistribuição dos mesmos” (SOUZA JR, 2007, p.187). Essa distribuição é regulamentada de acordo com as matrículas efetuadas na educação básica.

“No contexto das reformas educacionais recentes empreendidas no Brasil, situaram-se medidas de política educacional que visaram promover a autonomia e a democratização da gestão escolar, como um caminho para se atingir a qualidade do ensino” (SANTOS, 2006, p 2). Outras modalidades de financiamento da educação foram implementadas, a exemplo do PDDE⁵, Programa Dinheiro Direto na Escola. Este programa designa uma verba que vai diretamente para a escola, onde a mesma precisa gerenciar esse dinheiro sob restrição do Tribunal de Contas, as escolas o recebem de acordo com sua localização regional e número de alunos, conforme dados do Censo Educacional.

Em termos da gestão isto pode ser identificado com o princípio da descentralização, com os propósitos de promover a autonomia dos serviços públicos (no caso a autonomia da escola) e com a criação de condições para a participação da sociedade nas decisões e no acompanhamento das políticas, o que se traduziu na obrigatoriedade de criação de canais de participação da comunidade nas decisões escolares. (SANTOS, 2006, p 2)

É nesse ambiente que a ideia de autonomia da escola ganha espaço, sob a responsabilidade de promover uma boa gestão. Entretanto, é importante mencionar a existência de uma autonomia mascarada, uma vez que o programa delimita a forma como o dinheiro deve ser gasto, dividindo de forma específica, o que e como deve ser aplicado em custeio e em capital.

Em 2007, sob a crítica da inconsistência das políticas educacionais até então adotadas no país, o Governo Federal, via MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶ com o objetivo de melhorar a educação ofertada no sistema público brasileiro, sistematizando várias ações na busca de uma educação de qualidade.

O PDE compreende mais de quarenta programas (avaliação de rendimento dos alunos – Prova Brasil (IDEB) -, capacitação de docentes, adoção de piso salarial para professores, FUNDEB, o Planejamento de Ações Articuladas (PAR), melhoria das condições de infraestrutura das unidades de ensino, e outras) com o objetivo de melhorar a educação no país (FERREIRA, 2009, p. 261).

⁵ Criado e implantado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁶ O PDE pode ser considerado um Plano de Governo que visa operacionalizar por meio de ações uma política de Estado, o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação - é um programa mais amplo de políticas educacionais. Porém, existe também o PDE-Escola, que por utilizar a mesma sigla é constantemente confundido com o PDE. O PDE-Escola é uma das ações, produto dos resultados medidos pelo Ideb.

O PDE enquanto proposta do Banco Mundial para gestão da escola integra a reforma educacional brasileira, um instrumento que visa aumentar o desempenho escolar por meio de um planejamento eficaz. O seu manual se baseia em um modelo empresarial de educação, pretendendo ser um guia das ações estratégicas das escolas. O PDE foi implementado nas escolas públicas, via recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), provenientes de empréstimos do Banco Mundial.

Parte integrante do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabeleceu um conjunto de diretrizes para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços em busca da melhoria da qualidade da educação. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

As reformas iniciadas na década de 90 se traduzem em mudanças significativas na redefinição das responsabilidades do estado referente à educação. Tais mudanças incluíram o estabelecimento de novos padrões de gestão, que correspondem à descentralização e autonomia das escolas e exigência de maior participação da comunidade.

[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e pela massificação de certos processos, sob o imperativo da organização sistêmica, garantia da suposta universalidade, que tem ainda por objetivo baixar custos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão adotado será baseado na combinação de formas de administração descentralizada, o que possibilita os arranjos locais, visando obter a mencionada complementação orçamentária via o recurso à comunidade ou a outras formas de parceria. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Envolveu ainda, a implementação de Parâmetros Curriculares Nacionais, consolidando a necessidade de uma avaliação nacional, para verificar o desempenho das

escolas e dos sistemas educacionais de ensino, além de padrões de qualidade para o livro didático e de formação de docentes.

No plano pedagógico, a noção de competência passa gradativamente a pertencer ao discurso e às práticas escolares. Segundo Ramos (2001) a noção de competência passa a ser integrada legalmente a reforma educacional a partir da aprovação da LDB 9394/96, materializando uma dada concepção de educação.

O discurso sobre formação humana passa a se apresentar como resposta as novas demandas do mercado de trabalho, esta formação contemporânea deve estar sustentada em noções de competências, abrangendo um conjunto de ideias como o saber-fazer, da flexibilidade, da criatividade, estabelecendo novas práticas formativas, sustentadas, sobretudo no construtivismo⁷.

A competência está associada à disposição do sujeito em realizar de forma satisfatória suas atividades. A pedagogia das competências tem se materializado por permitir uma análise dos processos de trabalho e direcioná-lo para os currículos escolares, de forma a aproximar a escola ao mundo produtivo. Ramos (2001) corrobora com a ideia de que, na arena pedagógica

testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2001, p 221).

Sugerindo certa desvalorização das disciplinas em detrimento da valorização da aplicabilidade de determinados conhecimentos.

⁷ Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Partindo desse pressuposto, o homem responde aos estímulos externos agindo sobre ele para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Esta concepção do conhecimento e da aprendizagem derivam, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky.

Segundo Macedo (2002), nos últimos anos, o aumento significativo da centralização das decisões curriculares via MEC, registrado tanto em relação à formulação de diretrizes e guias curriculares, quanto na elaboração de padrões de desempenho para sistemas nacionais de avaliação, o conceito de competência assume centralidade.

No que diz respeito ao ensino fundamental, o conceito de competência é central nos Parâmetros Curriculares, nas Diretrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica. (MACEDO, 2002, p. 2015)

Contudo, esses documentos estão fundamentados em diferentes concepções, às vezes, até contraditórias do conceito de competências. “A despeito da multiplicidade de significados que assume, a noção de competência tem sido tomada como princípio de organização curricular” (MACEDO, 2002, p. 2015).

De uma forma geral, os documentos destinados ao Ensino Fundamental contêm uma concepção de competência cognitiva – construtivista, ainda que fique pouco claro sobre as fontes de referência utilizada. Esses documentos em sua maioria tendem a tratar a competência de forma a exteriorizá-la em forma de comportamento (MACEDO, 2002).

As principais implicações curriculares da pedagogia das competências é a “crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem” (RAMOS, 2001, p. 260). Resulta daí a inclinação da pedagogia sobre o construtivismo, dando prioridade a dimensão subjetiva da aquisição do conhecimento e a articulação interdisciplinar.

As atuais avaliações institucionalizadas e padronizadas têm se empregado da noção de competência promovendo processos de adaptação dos sistemas de ensino e assegurando que pragmaticamente conhecimentos sejam avaliados, onde informações passam a ser tratadas em escalas de medição da qualidade da educação. A proposta é gerar padrões de qualidade que permitam medir os resultados da formação oferecida.

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 102)

Cobra-se a competência dos sistemas de ensino, a partir de resultados positivos em avaliações como o Saeb e a Prova Brasil, e exige-se dos/as alunos/as competências consideradas indispensáveis para a vida em sociedade no contexto atual. “A questão da aquisição de novas competências e habilidades se torna um objetivo principal nos anos 90” (MELO, 2004, p. 190).

1.3 A consolidação de um sistema de avaliação nacional da educação básica: do SAEB à Prova Brasil

Conforme assinala Ferreira: “a política de descentralização criou a necessidade de controle dos resultados, medida adotada com a institucionalização do sistema de avaliação em larga escala” (FERREIRA, 2009, p. 257). O governo brasileiro tem seguido as orientações de organismos financeiros internacionais para propor e fomentar as políticas educacionais no país, entre elas, e como uma decorrência “natural”, está a necessidade de estabelecer metas avaliativas dos seus resultados.

No último período, aumentou muito o espaço ocupado pela avaliação em larga escala no contexto das políticas públicas de educação em nível nacional. Inclusive pela ampliação no número de provas. Na educação básica, eram, inicialmente, SAEB e ENEM, ao que se agregaram mais recentemente a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o ENCEJA. (PERNONI, 2009, p 286)

Peroni (2009) destaca que a avaliação em larga escala deve ser considerada como um dos principais alicerces das políticas educacionais. A valorização da avaliação emerge a partir de uma concepção contemporânea de que o Estado não é apenas executor da política, suas atribuições vão além, e passa a assumir o papel de coordenador, e, por vezes, o financiador. A autora considera esta concepção como consequência da crise instaurada no Estado, em face ao neoliberalismo, e que

desencadeia dois movimentos distintos: “a) o Estado deveria buscar o parâmetro de qualidade no mercado e b) as instituições públicas não deveriam mais ser as principais responsáveis pela execução das políticas públicas” (PERONI, 2009, p 287). Estes dois aspectos têm relação direta com as avaliações de larga escala, uma vez que os conteúdos das avaliações estarão subordinados as competências e habilidades exigidas na reestruturação produtiva.

As primeiras discussões sobre a necessidade de se implantar um sistema de avaliação que pudesse ser aplicado em larga escala na educação do Brasil ocorreram entre os anos de 1985 e 1986. Justificadas pela intenção de medir a eficácia do Projeto Edurural, voltado para as escolas rurais do nordeste brasileiro e financiado pelo Banco Mundial. Essa avaliação pretendia comparar o desempenho de escolas beneficiadas pelo projeto com escolas não beneficiadas. Partindo dessa experiência, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria Nacional da Educação Básica (SENEB), estabelece mecanismos de avaliação em todo o Brasil e cria em 1988 o SAEP (Sistema de avaliação da educação primária) que, com as mudanças da Constituição Federal de 1988, passa a se chamar SAEB (Sistema de avaliação da educação básica). A primeira aplicação ocorreu em 1989 e contemplou turmas de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental. Contudo, a efetivação de um sistema de avaliação só acontece no ano de 1990 (BRASIL, 2008, p. 12).

Segundo Bonamino e Franco (1999) o Banco Mundial teve papel indutor na política de avaliação, desde o seu primeiro ciclo em 1990, embora o financiamento com verbas oriundas de empréstimo do Banco Mundial só tenha acontecido a partir de 1995.

O SAEB surge com o pressuposto de subsidiar os gestores estaduais, a partir do fornecimento de dados estatísticos, para orientar as tomadas de decisões para a redução das diferenças educacionais regionais. O SAEB é definido como “um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar” (SOUSA, 2003, p 179).

A partir da década de 90, tem início uma série de novas medidas, ajustando as políticas educacionais ao processo de reforma do estado brasileiro, atendendo as exigências do processo de globalização da economia. A necessidade de mudança tem

sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas de ensino as transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade atual, expressos principalmente nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia.

O delineamento assumido pelo Saeb encontra respaldo em argumentos que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas, estímulo à escola e ao aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar. (SOUSA, 2003, p 179-180)

Sustentado na intenção do governo brasileiro em trazer a qualidade para a educação, as discussões sobre a sistematização de um processo de avaliação externa ganharam força, de forma que a sua execução pudesse ser utilizada para acompanhar as atividades escolares, curriculares e outros processos que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Barreiros (2002, p.2) defende que “avaliação se transformou num instrumento diretamente relacionado à melhoria na educação: desta maneira, se estabelece uma falsa associação de que um melhor sistema de avaliação origina um melhor sistema de ensino”.

Essa noção de que somente a instauração de um sistema de avaliação pode medir, e, em decorrência garantir a qualidade do ensino no país é visível nas ações e no discurso governamental, como é possível observar nos documentos oficiais.

A temática da avaliação ganha centralidade aí, no arcabouço técnico do que se convencionou chamar reforma administrativa do Estado brasileiro e no paralelo surgimento de vários institutos, observatórios de universidades e organismo internacionais voltados ao monitoramento e à avaliação dos programas educacionais. (SOUZA, 2009, p.1)

Em 1992 o Inep⁸ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) assume a responsabilidade da aplicação da avaliação da educação básica - SAEB. E a partir de 1993, até os dias atuais, avaliações nacionais têm sido aplicadas a cada dois anos. Segundo o governo, o SAEB é uma avaliação amostral, permitindo mensurar o desempenho nacional por região e por estado, é uma avaliação externa, de larga escala, aplicada a alunos das séries finais dos ciclos do ensino fundamental e final do ensino médio, respectivamente, 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (só a partir 1995). O SAEB se propõe a medir o desempenho escolar a partir de questões de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEB também faz levantamento socioeconômico dos alunos, a partir da coleta de dados do perfil e dos hábitos de estudo via questionário. “Para tanto, além de medir o desempenho escolar, o Saeb coleta informações sobre características dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas” (SOUSA, 2003, p 179).

Vale destacar que com a aprovação da LDB (9394/96) a avaliação passou a ser obrigatória, e, desde então, municípios e estados têm de participar do sistema nacional de avaliação.

Um dos problemas enfrentados no SAEB era a falta de conteúdos mínimos na elaboração dos testes, uma vez que a prova em amplitude nacional atingia a uma multiplicidade de unidades federativas. As discussões para elaboração de uma Matriz de Referência começou em 1996, mas somente em 1997 teve seu documento publicado. Segundo a retórica governamental,

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (BRASIL, 2008, p. 17)

⁸ O Inep foi criado em 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Atualmente é uma autarquia federal vinculada ao MEC, e que promove estudos, pesquisas e avaliações sobre osistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas.

As Matrizes de Referência do SAEB foram elaboradas com base nas propostas curriculares de alguns Estados e Municípios e nos PCN. Contudo, estas Matrizes não englobam todo o currículo escolar, mas apenas as habilidades e competências que precisam ser aferidas, cada uma delas é sintetizada em um descritor (BRASIL, 2008, p. 17). Há um encontro de certa forma intencional e planejado das políticas de avaliação com as políticas curriculares, e, posteriormente, com as políticas de financiamento.

No ano de 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, de forma a refletir os resultados por escola, em complemento à avaliação já feita em âmbito nacional, o governo desmembrou o SAEB. Conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica passou a compreender a Avaliação da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é realizada por amostragem em redes de ensino, por manter as mesmas características e a ANEB recebe o nome de SAEB em suas divulgações. Já a ANRESC tem caráter mais extenso e detalhado que a ANEB, focalizando cada unidade escolar, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações⁹.

⁹ Dados retirados do site do INEP <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>> Acesso em 09 de novembro de 2009.

O quadro abaixo detalha as principais semelhanças e peculiaridades de cada sistema de avaliação:

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças da ANEB e ANRESC

Avaliação da Educação Básica (ANEB)	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)
A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do SAEB em suas divulgações;	A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.
A primeira aplicação ocorreu em 1990	A primeira aplicação ocorreu em 2005
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.	Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos).
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.	A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana, e desde 2009 passou a contemplar também as escolas da zona rural, com turmas com mais de 20 alunos.
A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.	A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.
Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e Unidades da Federação.	Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.
Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.	Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.

Fonte: INEP¹⁰

¹⁰ Adaptado de <<http://provabrasil.inep.gov.br>> Acesso em 05/03/2010

2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVOS DE CONTROLE

As discussões sobre a Prova Brasil, enquanto dispositivos de controle curricular, direcionam o olhar para a análise da sociedade do controle. Na medida em que estes dispositivos estão envolvidos a uma trama de articulações, relacionados à implementação e as justificativas de políticas educacionais, que permite regular os sujeitos.

O neoliberalismo nos remete as intensas transformações políticas e econômicas que tem regulado a gestão do Estado e das populações em tempos contemporâneos. Esse processo tem sido acompanhado de uma intensificação de discursos que justificam a necessidade da promoção de reformas. As políticas educacionais contemporâneas estão intrinsecamente ligadas às novas configurações do Estado, seu papel e modalidades de intervenção. No caso brasileiro, o tema das reformas educacionais tem ganhado destaque desde a década de 90. Reformas estas que contaram e ainda contam com a intervenção de maneira decisiva sobre a educação de mecanismos internacionais como FMI e o Banco Mundial, como foi exposto no capítulo anterior.

As reformas atuais tem se caracterizado por práticas globais que tem como objetivo mudanças nos padrões de regulação social. Tanto as reformas quanto as políticas educacionais estão intimamente relacionadas à gestão dos indivíduos, bem como das instituições incumbidas de educar esses sujeitos. “Para isso, estabelecem uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo” (GARCIA, 2010, p.446). Esse fenômeno aparece a partir da construção moderna de Estado, que tem se difundido como um aparato encarregado de cuidar dos seus limites territoriais, mas especialmente de suas populações.

O nascimento da governamentalidade como tecnologia do governo é paralelo ao surgimento das populações como problema político ou como objetos políticos possíveis de serem governados.

Entendemos que a noção de Deleuze sobre sociedade do controle e os estudos de Michel Foucault sobre governo e biopolítica são fundamentais para análise dos mecanismos de subjetivação e do controle dos sujeitos. Daí a necessidade tomar o conceito de governamentalidade e das questões referentes às estratégias de controle e de governo, levando em consideração a racionalidade política neoliberal que se instala em tempo atuais, para o entendimento do funcionamento da educação e, mais especificamente, da avaliação como dispositivo de controle do currículo e das práticas curriculares docentes.

2.1 Governamentalidade e Educação

Governar consiste em conduzir condutas e almas. É uma maneira de atuar sobre um ou ainda, vários sujeitos atuantes. É uma conduta que objetiva agir sobre outras condutas; que almeja incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar o comportamento dos sujeitos. Governar também implica na relação que se pode estabelecer consigo mesmo, na ação do sujeito sobre si próprio (FOUCAULT, 1979).

A partir da Modernidade o Estado torna-se um Estado de governo, processo este denominado por Foucault de governamentalização do estado moderno. A partir deste período assistimos a introdução da arte do governo ao nível do Estado. Embora a arte de governar tenha aparecido a partir do século XVI, a Razão de Estado constituiu um obstáculo para o desenvolvimento da arte de governo até o final do século XVIII, quando fenômenos como a expansão demográfica, relacionados à abundância monetária e, por conseguinte, ao aumento da produção agrícola, funcionaram como processos que intervieram no desbloqueio da arte de governar (FOUCAULT, 1979).

Com a Revolução Industrial e o aperfeiçoamento do sistema capitalista, tornou-se necessário manter vivo cada indivíduo para extrair sua força útil. Tornou-se necessário também controlar os processos referentes à população para geri-la de maneira menos onerosa, porém, mais eficiente. É nesse contexto que a estatística aparece, para fazer cálculos probabilísticos e o consequente controle dos índices de natalidade, mortalidade, de produção e etc.

A partir da visão das questões particulares da população, que o problema do governo pode ser pensado fora do panorama jurídico da soberania. E a “estatística

tornar-se-á o principal fator técnico, ou um dos principais fatores técnicos, deste desbloqueio” (FOUCAULT, 1979, p. 288), uma vez que permite revelar as características que são próprias da população e irredutíveis ao nível da família.

[...] até o advento da problemática da população, a arte de governar só podia ser pensada a partir do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que, ao contrário, a população aparece como absolutamente irredutível à família, esta passa para um plano secundário em relação à população, aparece como elemento interno à população, e, portanto não mais como modelo, mas como segmento. (FOUCAULT, 1979, p. 289)

A família vai se tornar segmento privilegiado, de forma que quando se quiser realizar alguma ação que atinja a população, é pela família que se deve passar. A família se torna instrumento para governo da população. O objetivo do governo passa a ser a preocupação com o destino da população, aumentar a duração da vida, melhorar a saúde, expandir a riqueza, a população aparece como meta do governo. Para alcançar esses fins o governo vai se utilizar de novos instrumentos,

campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. (FOUCAULT, 1979, p. 289).

É o nascimento de táticas totalmente novas, a população emerge como um fim, mas também como um instrumento para o governo. É a população que será levada em consideração nas observações do governo, primordial para se conseguir governar de forma racional e planejada. “A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamamos precisamente de ‘economia’” (FOUCAULT, 1979, p. 290).

O problema específico da população conduziu Foucault à questão do governo, bem como, a arte de governar, uma nova tecnologia de poder que visualiza o interesse individual, ao passo que também, visualiza o interesse geral, enquanto interesse da população, sem, contudo, eliminar a tecnologia disciplinar. “Mas que nunca a disciplina

foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população” (FOUCAULT, 1979, p. 291).

Foucault vê consolidar-se no século XVIII uma prática de governo que permanece até hoje. Três movimentos que ele enumera como governo, população e economia política um conjunto que ainda não foi desmembrado. Uma arte de governar, a governamentalidade, que ele define como:

1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

Um conjunto de práticas e estratégias governamentais que fazem com que os indivíduos livres possam controlar a si mesmos e a outras pessoas, a governamentalidade tem como objetivo criar indivíduos governáveis, através do controle e da norma.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu o estado sobreviver. (FOUCAULT, 1979, p. 292).

Só é possível compreender o Estado, tanto no âmbito de sua sobrevivência quanto de seus limites a partir das táticas gerais da governamentalidade. Esse Estado de governo não se define mais por seu território, mas por sua população e se utiliza da instrumentalização do saber econômico (FOUCAULT, 1979, p. 291). É graças a esta

governamentalidade interna e externa ao Estado que ele consegue manter-se de forma tão eficaz no cenário político moderno. Na medida em que governo pode ser definido enquanto técnica de condução das condutas, a governamentalidade deve ser entendida como regime de poder e como um campo estratégico permeado por relações de forças, no qual se entrecruzam ao tempo em que também se articulam práticas de governo, ou ainda, de regularização e estabilização das condutas. “A governamentalidade contemporânea supõe, então, que o Estado dê conta politicamente do todo e de cada um, o que implica em estratégias macro e micro políticas” (PRADO FILHO, 2006, p. 82).

Desta forma, o governo passa por modificações que interpelam diretamente as relações que se dão nas instituições, relações sociais e interpessoais. “O controle torna-se uma prática de governo que busca, através do conhecimento das atividades das pessoas, dirigir políticas e determinar os objetivos que devem ser alcançados (e desejados) por todos os indivíduos” (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 115).

O sentido discutido por Foucault do termo governamentalidade ajuda a construir as ferramentas necessárias para entender a racionalidade política neoliberal, ou tal como aponta Garcia (2010) o novo gerencialismo, que tem se constituído como a base das reformas do Estado e dos princípios mais gerais que tem orientado as reformas educacionais na atualidade. No campo da racionalidade política, a governamentalidade deve ser analisada enquanto tecnologias de governo. Racionalidade esta que se dirige a intenção de obter resultados a custos mínimos, ou previsíveis. “As racionalidades políticas modernas são formas de poder político referidas ao ‘Estado’ e implicam em tecnologias de poder individualizador, que passam por regimes de verdade e conhecimento” (GARCIA, 2010, p.449). Para Foucault (2008) as modificações interpeladas pelas práticas de governo exigiram, de alguma maneira, novas modalidades de organização e de produção de determinados tipos de saber.

A implantação e consolidação das reformas educacionais pressupõem a existência de uma ampla trama de forças e estratégias, objetivando ordenar e orientar ações dos sujeitos em relação aos critérios estabelecidos como oficiais. Podem ser elaborados no âmbito interno, ou no campo externo, mas que alcance os diversos espaços de atuação e implementação dos programas e das políticas. Permitindo a condução das condutas mesmo que à distância. Como exemplo, temos a atuação dos organismos internacionais como UNESCO, ONU, FMI, Banco Mundial.

Nessa direção, esses organismos mobilizam um conjunto de *experts*, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revista etc., que, de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil (GARCIA, 2010, p. 449).

As táticas do neoliberalismo para a educação apontam para uma descentralização das “responsabilidades” do Estado e ao mesmo tempo, a centralização do controle da gestão, além de formas alternativas de financiamento e de responsabilização direta das instituições escolares.

[...] Contratos, metas, indicadores (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e os bancos de dados que resultam dos exames nacionais, por exemplo, currículos prescritos, políticas de avaliação e auditoria garantem o governo à distância e a responsabilização individualizada dentro de metas e estratégias definidas centralmente (GARCIA, 2010, p. 449).

Uma suposta realocação dos poderes do Estado para as instituições educacionais, bem como de seus partícipes. Esse conjunto de estratégias governamentais forma uma intrincada relação de poder centralizador, governamental, de práticas de subjetivação, ou seja, de governo do eu. E a escola como uma das instituições mais importantes para o controle e a normalização da sociedade, precisa ser analisada a partir desta perspectiva.

Com a governamentalidade pode-se, por exemplo, compreender melhor por que a educação escolar, tornou-se, ao mesmo tempo, objeto e objetivo centrais para o Estado moderno. E, na medida em que a escola tornou-se a instituição capaz de melhor e mais vigorosamente articular a genealogia do sujeito com a genealogia do Estado, também se compreende que a escola tem um papel preponderante nas transformações do mundo contemporâneo (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 16).

A escola tem sido uma instituição estratégica nessa política de subjetivação. “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam

e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2004, p. 18). A partir das discussões foucaultianas é possível analisar as políticas educacionais não sobre o prisma ideológico, mas a partir da constituição de dispositivos, que conseguem agir no nível das práticas cotidianas de educadores/as, que infiltram através de mecanismos capazes de fazer um controle do trabalho docente.

A escola aparece na modernidade e continua a ser na contemporaneidade uma instituição primordial para o disciplinamento e governo dos corpos, essencial para a gestão e normalização de condutas. De forma muito peculiar, o currículo e a avaliação se consolidam na atualidade como dispositivos de controle dos alunos, daquilo que se ensina nas salas de aula e do trabalho realizado por professores/as diariamente.

2.2 Conceituando Dispositivo

O conceito foucaultiano de dispositivo aparece a partir das discussões genealógicas, sobretudo com a introdução da análise do poder, partindo da necessidade de uma investigação capaz de apresentar relação entre o discursivo e o não discursivo, diferentemente de seus estudos anteriores, arqueológicos, que se utilizava da episteme, capaz de descrever os diferentes discursos, mas encerrada nesta mesma ordem (CASTRO, 2009, p. 123).

Foucault (1979) define três características essenciais para o termo dispositivo que ajudam a compreender melhor o sentido e a função metodológica do conceito de dispositivo. Primeiramente a ideia de uma rede de elementos que podem se estabelecer entre si:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados administrativos, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 1979, p. 244)

Essa característica pressupõe que um dispositivo pode estar apoiado a outros dispositivos que lhe são contemporâneos.

Em segundo lugar, Foucault procura demarcar a natureza da relação que pode existir entre a multiplicidade desses elementos heterogêneos:

Tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. (FOUCAULT, 1979, p. 244)

Entre esses elementos que o autor enuncia como discursivos ou não, existe uma espécie de jogo, mudanças de posição e até aponta a possibilidade metamorfose de função. A segunda proposição do autor indica que o dispositivo se constitui como um conceito multilinear.

Em terceiro lugar, Foucault mostra como um determinado dispositivo, em determinado momento histórico, surge para responder a uma urgência histórica, “o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Assim, um dispositivo define-se por uma estrutura de elementos heterogêneos, mas também é definido por uma gênese. Foucault aponta dois momentos essenciais nesta gênese: primeiramente a predominância de um objetivo estratégico e sequencialmente o dispositivo se instala como tal e prossegue como dispositivo, num movimento que engloba um duplo processo.

[...] por um lado, processo de *sobredeterminação funcional*, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgiram dispersamente; por outro lado, processo de *perpétuo preenchimento estratégico*. (FOUCAULT, 1979, p. 245)

Ao passo que o dispositivo se instala, passa também por reordenamentos, num processo que busca novas estratégias, para resolver as lacunas, preencher espaços vazios e até promover uma re-utilização, transformando o negativo em positivo.

Por sua natureza estratégica o dispositivo pressupõe uma certa manipulação das relações de forças, intervenção que funciona de forma racional e organizada, no intuito de desenvolvê-las ou de bloqueá-las, torná-las estáveis, ou apenas utilizá-las. O dispositivo está sempre relacionado a um jogo de poder. Foucault resume o conceito de

dispositivo como uma “estratégia de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele” (FOUCAULT, 1979, p. 246).

O dispositivo tem sua força, na medida em que dá o contorno à sociedade, se inovando e aperfeiçoando ao passo em que se desestabiliza,

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. De outra parte, é preciso também atinar para o fato de que os dispositivos variam historicamente, apesar de podermos constatar a ação complementar e compatível de diferentes dispositivos num mesmo estrato histórico-social. (GADELHA, 2009, p. 48)

Dispositivos, segundo Deleuze (1990), são compostos por linhas que podem seguir várias direções. Objetos, enunciações, forças em ação, sujeitos em determinadas posições podem ser condutores ou desestabilizadores de determinados dispositivos. Dispositivos são, em última análise, linhas de força e de poder que têm o papel de fazer cumprir determinados objetivos e normas sociais ou institucionais.

O conceito de dispositivo em Foucault nos ajuda a compreender como a avaliação e o currículo têm se destacado no contexto da educação contemporânea como forma de gerenciamento e normalização das condutas, um controle que tem se fixado na escola, invadindo a sala de aula, e agindo nas práticas corriqueiras e cotidianas do trabalho docente.

2.3 Avaliação como dispositivo de controle do currículo e do trabalho docente

As novas forças que se armaram lentamente e progressivamente depois da Segunda Guerra Mundial deram início a uma crise que se estendeu a todos os meios de confinamento e propiciou o surgimento de uma sociedade do controle, que funciona via técnicas de controle contínuo e comunicação instantânea.

A integração e a diferenciação das novas forças, das novas relações de poder, se faz graças às novas instituições (a opinião pública, a percepção coletiva e a ação a distância). Nas sociedades de controle, as relações de poder se expressam pela ação a distância de uma mente

sobre a outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, mediatizada e enriquecida pela tecnologia. (LAZZARATO, 2006, p. 76)

A segunda metade do século XX sinaliza a ascensão da sociedade de controle, marcada pela interpenetração dos espaços, e pela suposta ausência de limites, num processo contínuo em que não se termina nada (COSTA, 2004). Estão em jogo novas formas de punições e de educação, novas formas de subjetivação. Deleuze aponta para o crescimento das reformas nas instituições: “Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. [...] Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam” (DELEUZE, 1992, p. 220). A crise das instituições tem sido revelada pelo aumento significativo das reformas implementadas, na tentativa de superação da crise.

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade (DELEUZE, 1992, p. 225).

Deleuze situa as modificações no regime da escola como exemplos que apresentam certa fragilidade, mas “que permitiriam compreender melhor o que se entende por crise das instituições, isto é, a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação” (DELEUZE, 1992, p. 225).

A sociedade do controle pode “ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 42). As disciplinas, as normas e os dispositivos são práticas do biopoder, mas, é com o aparecimento da noção de população, enquanto problema político e como um alvo do poder, que vai se delinear outro eixo do poder sobre a vida, uma biopolítica reguladora das populações, vigilante aos processos ideológicos. No século XIX, em virtude das novas demandas políticas, econômicas e sociais aparece como um dos fenômenos fundamentais, uma assunção da vida pelo poder, uma espécie de estatização do biológico. Um modelo de intervenção que atua diretamente sobre os corpos e a mente das pessoas, que Foucault denominou de biopolítica.

Essa tomada da vida, como objeto de poder, o biopoder, constituindo a biopolítica, “lida com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento” (FOUCAULT, 1999, p. 292). Essa nova tecnologia de poder propõe-se a controlar a multiplicidade dos homens. Instala-se uma tecnologia para maximizar o estado de vida, mediante mecanismos globais para que se assegure uma regulamentação da vida.

É nesse cenário que situamos a sociedade atual e a implementação das políticas educacionais, a fim de controlar e regulamentar a vida da população. E assim, temos assistido nas últimas décadas o processo de intensificação de reformas educacionais orientadas pela lógica da demanda de mercado e que tem se estabelecido tanto na elaboração de políticas curriculares nacionais, como na gestão escolar, desencadeando crescentes reformas de controle sobre o trabalho docente, capazes de controlar cada docente e cada sala de aula. “A través del cual el control de la docência combina instrumentos de vigilancia externa sobre el proceso de trabajo educativo com discursos de fuerte carga moral” (VIEIRA, 2008, p. 53), além de responsabilizar o professor de forma individual pelos resultados alcançados pelos alunos. Um governo da conduta da conduta.

Assim se estabelece uma forma de governo cuja produtividade tenta alinhar a educação como negócio, e seus agentes – docentes e estudantes – como escolhedores e clientes de um serviço que pode (e deve) ser medido (avaliado) pelo desempenho individual dos alunos – em testes padronizados – e dos educadores (DEL PINO, VIEIRA, HIPOLYTO, 2009, p. 115).

Sobre o trabalho docente, tem se produzido um conjunto de políticas e estratégias, que tem o objetivo de regular, normalizar e estabelecer o padrão adequado das atividades cotidianas de professores/as. Para tanto, dispositivos de controle tem funcionado no ambiente escolar da seguinte forma.

Dispositivos são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando, as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um

aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas um fim determinado (VIEIRA, 2006, p. 3).

Na tentativa de criar sujeitos governáveis, recorre-se a esses dispositivos. “Os dispositivos de controle, acionados pelas escolas e pelos currículos, funcionam explicitamente por meio de normas burocráticas institucionais para garantir práticas amplamente aceitas como adequadas ao processo de ensino” (VIEIRA, 2006, p. 4). E tal como nos aponta Lazzarato (p. 77, 2006) “as instituições das sociedades do controle são assim caracterizadas pelo emprego das tecnologias de ação à distância”.

A fim de criar sujeitos governáveis, via técnicas de controle e normalização de condutas das pessoas e que também age de modo a reforçar a ideia de autocontrole. “Foucault reforça a análise de que um dos principais aspectos das sociedades modernas é a existência de técnicas de poder que observam, monitoram, moldam e controlam o comportamento das pessoas” (SILVEIRA, 2005, p. 93). Essas estratégias são possíveis através de dispositivos de controle.

Uma das formas de regulação daquilo que se ensina nas escolas brasileiras acontece a partir da elaboração e implementação de políticas curriculares a nível nacional, que acontece atrelado à divulgação por meio de livros didáticos, formação de professores/as e controle por meio de avaliações externas e “o conjunto de documentos político-pedagógicos, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais, acaba contribuindo para controlar o saber – fazer docente, funcionando para determinar aquilo que deve e pode ser feito no processo de trabalho” (VIEIRA, 2006, p. 2).

As políticas educacionais impulsionadas pelos organismos internacionais na década de 80 tinham como alvo principal o alargamento do número de matrículas no Ensino Fundamental. A partir da década de 90, o foco volta-se para as formas de gerência da escola e do controle da qualidade da aprendizagem mediante a ascensão do desempenho escolar, “controle instituído pelo monitoramento dos desempenhos das instituições escolares e dos alunos, tendo como base as políticas de exames nacionais e índices como o IDEB” (GARCIA, 2010, p. 453). A busca pela qualidade da educação tem se reduzido ao rendimento escolar, instigando a competição entre as instituições escolares e os professores/as,

As políticas de avaliação nacional vêm intensificando o controle sobre o trabalho escolar e docente, desencadeando uma série de expedientes e casuísmos para atingir as médias de desempenho necessárias: o treinamento dos alunos para os exames, as classes de ‘aceleração’, ou simplesmente a exclusão de alunos das classes populares cujos desempenhos possam comprometer a imagem e os índices de desempenho da escola. (GARCIA, 2010, p. 453)

Nas sociedades contemporâneas a avaliação aparece como um importante instrumento de controle, tanto em relação aos alunos/as, quanto em relação à/os professores/as. Esse dispositivo torna-se fundamental, na medida em que incita os indivíduos à autorregulação. “Os exames nacionais colocam as instituições educacionais e seus agentes num campo de hierarquias e visibilidades, objetos de ações e programas gestados no MEC para a elevação dos índices de seu desempenho” (GARCIA, 2010, p. 453).

A política avaliativa proposta pelo governo para todos os níveis educacionais, sobretudo, para o Ensino Fundamental, a exemplo da Prova Brasil, tem se mostrado um forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de controlar os saberes desenvolvidos em sala de aula pelos/as professores/as.

Os exames nacionais instituem uma política do conhecimento que tende a expulsar dos currículos escolares conteúdos e conhecimentos mais locais, cuja significação está mais relacionada às experiências culturais e modos de vida de comunidades locais e regionais. (GARCIA, 2010, p. 453)

Ao passo que também legitimam a ideia de conhecimentos válidos universalmente, privilegiando o letramento e a matemática como os únicos conhecimentos tidos como imanentes a preparação para a vida. Qualquer outro conhecimento que não esteja articulado aos descritores da Prova Brasil perde prioridade no desenvolvimento curricular dos/as docentes. O intuito de definir um currículo nacional comum, a partir de uma definição de conteúdos mínimos, cada vez mais reduzidos à alfabetização e às quatro operações matemáticas, articulados à criação de um sistema nacional de avaliação, manifesta a intenção de controlar o ensino, bem como o funcionamento das escolas, subordinando o fluxo de recursos e investimentos ao desempenho escolar. Para as escolas e os/as docentes esse processo tem sido tenso e problemático, na medida em que

Com a expansão da massa de avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e salários dos professores. Isto é, escola com baixo desempenho, menor gratificação, e conseqüentemente, faz com que professores se vejam pressionados ao uso de parâmetros e diretrizes curriculares, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos professores e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. Cobra-se dos alunos as competências e habilidades nos resultados dos exames para garantir um nível de qualidade satisfatório comparado às políticas internacionais, assim como também cobra-se uma política eficaz de parte do governo para diminuição das iniquidades existentes. (BARREIROS, 2002, p.5)

Um das questões que também emerge frente a esta problemática “dentro do discurso currículo avaliação é o fato dos resultados também servirem de ranking classificatório para alunos, professores e escolas” (BARREIROS, 2002, p.5), uma vez que “aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes” (APPLE, 2006, p. 75). Sobretudo, através de um instrumento como a Prova Brasil, que indica resultados por escola, podendo de forma individualizada e muito efetiva comparar as instituições escolares e, em decorrência, o desempenho docente.

[...] Essa maquinaria avaliativa opera utilizando o saber estatístico que gera comparabilidade entre o investimento público e os resultados apresentados. Há uma grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos: evidência das práticas pedagógicas de “sucesso” e sugestão de replicá-las geralmente independente do contexto; advertência e, muitas vezes, investimentos financeiros nas instituições com baixos índices, apontadas como problemáticas. Parece que a figura do professor, nesse contexto, fica esmaecida, enquanto índices adquirem centralidade. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 147)

E mais, a centralidade nos resultados, “como elemento principal do discurso educacional, demonstra que na verdade existe uma perda quase integral da autonomia do professor, devido os inúmeros mecanismos instituídos para direcionar o ensino aos processos avaliativos” (BARREIROS, 2002, p.5).

Garcia (2010) aponta que essas tecnologias das políticas de avaliação têm funcionado de modo eficaz por conseguir unir as possibilidades sugeridas por uma visibilidade individualizadora e as sanções e atuações imperiosas à normalização dos desempenhos e da conduta dos envolvidos. A Prova Brasil desempenha bem a função

de dar essa visibilidade ou transparência do setor público e de mostrar ao cidadão pagador de impostos se o dinheiro público está sendo bem gasto em cada uma das escolas públicas, dos/as docentes e dos/as alunos/as avaliados/as.

Conforme afirma Vieira (2008, p. 64), “el control sobre el trabajo docente tiene una efectiva vinculación con un conjunto de dispositivos de poder que busca el control de la conducta del profesorado”. E tem como objetivo maior orientar e verificar as ações desenvolvidas pelos/as professores/as, como forma de regular aquilo que se ensina na sala de aula, necessitando de um dispositivo de vigilância constante, de controle externo, e ainda, de dispositivos de forte apelo moral, como o discurso da qualidade da educação e o da inclusão, entre outros.

A mídia, enquanto meio de comunicação, também está inserida nesse contexto de dispositivos da governamentalidade neoliberal, porque em seus discursos são produzidos e difundidos textos sobre educação, que se materializa produzindo enunciados que se vinculam a esta perspectiva econômica, política, social e cultural. Esses discursos não possuem qualquer conotação autoritária, mas fazem circular verdades em todo espaço público.

Em tempos atuais são lançados a todo o momento discursos midiáticos sobre educação, que se apodera, sobretudo das estatísticas educacionais ora para criticar, ora para reforçar a ação do governo. Esse movimento pôde ser observado principalmente a partir das reformas educacionais da década de 90.

E assim, discursos sobre a educação escolar passaram a circular na mídia brasileira. Discursos esses que atingem diretamente na subjetividade do/a professor/a. Tal como nos aponta Paraíso (2006, p. 97), “a subjetividade demandada da professora e do professor é montada, moldada e regulada por meio da ativação nela/e de motivações, desejos, esperanças e sonhos pessoais e profissionais individuais e coletivos”.

A mídia constitui-se enquanto dispositivo de apelo moral na medida em que se utilizar de argumentos que tenta convencer os docentes de seu papel mediante a busca da qualidade da educação. Sendo convocado permanentemente a melhorar os índices de educação. “As técnicas a que recorre esse discurso curricular são, em sua maior parte, suaves e românticas, mas nem por isso menos eficientes no processo de governo desses indivíduos” (PARAÍSO, p. 97, 2006).

A mídia corrobora com esse discurso do controle sobre a escola, mediante a exposição do ranking dos melhores e piores resultados, reforçando as desigualdades regionais. Esse discurso tende a homogeneizar as realidades escolares, uma vez que a política é a mesma para todas. Entretanto, se o objetivo é igualar as instituições de ensino, a política não deveria ser a mesma.

A aceitação dos novos padrões meritocráticos é facilitada por um discurso que enfatiza a liberdade de escolha, as possibilidades de desenvolvimento individual e a expansão do acesso à educação. Por se tratar de uma meritocracia baseada em habilidades individuais, a criação de alternativas de resistência aos mecanismos estratificadores é dificultada, na medida em que essa meritocracia parece conviver sem conflitos com os princípios de igualdade de acesso à educação e de tratamento. (MACEDO, 2002, p. 2036)

O controle na sociedade atual tem se estabelecido de maneira que “mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 42) e cada vez mais transparentes e expostos ao controle. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são exemplos dessa política de controle no Brasil, pois suas diretrizes sistematizam detalhadamente cada área do conhecimento (VIEIRA, 2008, p. 60). Os processos de avaliação a que os alunos são submetidos, e que avaliam também o desempenho dos/as professores/as e das escolas, indicam que essa forma de controle governamental, e, ao serem aliados aos PCN, reforça os objetivos, os saberes e as práticas estabelecidas no âmbito oficial do governo, atuando como práticas normalizadoras e controladoras dos/as docentes.

El nuevo gerencialismo establece entonces un arte de gobernar inspirado en el modelo de gobierno neoliberal, donde una mano invisible determina lo que cada profesor debe y puede hacer, sirviendo tal determinación para la mantención del bien-común, esto es, del próprio capitalismo liberal. Entretanto, no es posible ignorar que cualquier forma de control, por ser siempre una relación, implica que los individuos también (re)formulen sus necesidades y exigencias políticas, tornando posibles contestaciones. (VIEIRA, 2008, p. 65)

Nesse sentido, discutiremos a Prova Brasil como um dispositivo de controle que atua nos poros das práticas curriculares cotidianas dos/as docentes. Age de forma a limitar cada vez mais as suas alternativas em relação à sua autonomia, ainda que relativa, de planejar e decidir que currículo teria maior resultado, considerando as possibilidades e limitações de seu contexto e segundo as necessidades dos/as seus/uas

alunos/as. Sua força está na forma como convence discursivamente a opinião pública da necessidade de melhorar a qualidade da educação pública brasileira e no condicionamento dos recursos para as escolas ao desempenho dos/as estudantes nos exames.

2.4 A avaliação da educação básica: A Prova Brasil

O Saeb foi a primeira experiência de avaliação em larga escala no Brasil, conseguido esse movimento, surge imediatamente a Prova Brasil, de caráter censitário e capaz de fornecer os resultados médios de desempenho de cada escola. Assim, expande o alcance dos resultados do SAEB, que por seu caráter amostral, não pode ser calculados nem por município e nem por escola.

Em 2005, aconteceu a primeira edição da Prova Brasil, que examinou todos os alunos das turmas avaliadas, de caráter censitário permitindo a divulgação dos resultados por município e por escola. Em 2005 e 2007 as aplicações da Prova Brasil ficaram restritas as escolas da zona urbana, e em 2009 expande-se para escolas da zona rural, nas turmas com mais de 20 alunos (BRASIL, 2008).

O Saeb caracteriza-se como uma avaliação diagnóstica, já a Prova Brasil por seu caráter censitário. A mesma pode ser considerada como uma avaliação que origina accountability, já que se caracteriza como uma avaliação universal, com resultados amplamente divulgados, capazes de ser calculado por escola e por isso mesmo, capaz de promover a responsabilização de gestores/as, professores/as e dos/as próprios/as alunos/as.

A Prova Brasil é um exame. Embora o exame tenha sido um dos dispositivos da sociedade disciplinar, e considerando que esta sociedade não se findou totalmente para dar espaço a sociedade de controle. Entendemos que ela apenas aperfeiçoou seus dispositivos, tornando-os mais sutis. De fato, o exame ainda funciona como um forte dispositivo de disciplina e também de controle dentro das escolas. Foucault denominava o exame de “um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1986, p. 154).

Neste contexto a escola tem se tornado “um laboratório de exames e de constante comparação” (DIAS, 2005, p. 32). A comparação é possível mediante a

divulgação dos resultados, e a insistência da mídia televisiva em mostrar as experiências que tem dado certo, e, mais gravemente, as escolas que não têm conseguido alcançar bons resultados.

Para Foucault “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber e uma forma de exercício de poder” (FOUCAULT, 1986, p. 156). Embebido do poder disciplinador que impõe uma visibilidade sem escapatória. E é justamente esta exposição que os/as prende ao poder exercido sobre eles/as (DIAS, 2005).

A Prova Brasil teria como objetivo avaliar habilidades nas áreas consideradas prioritárias, ou seja, a Língua Portuguesa, tendo como foco a leitura, e a Matemática, com foco na resolução de problemas. É constituída por questões de múltiplas escolhas, com quatro alternativas. As questões são classificadas com base no grau de complexidade em médias, fáceis e difíceis, considerando o raciocínio que o aluno necessita para resolvê-la.

Apenas as turmas de 5º e 9º anos são avaliadas, representando o fim da primeira etapa e da segunda etapa do ensino fundamental. A partir dos resultados, o governo federal pretende estabelecer o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), que deve funcionar como indicador para verificação do cumprimento das metas estabelecidas a partir do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. Cada município elabora o seu PAR – plano de ações articuladas, é no PAR que o município vai definir as ações voltadas para a qualidade da educação, entre essas ações está a Prova Brasil, estas ações são subsidiadas via recursos financeiros. Os municípios recebem os recursos mediante as ações desenvolvidas, o MEC faz o acompanhamento para saber o que está sendo cumprido, uma vez que é um regime de colaboração.

“É fundamental ressaltar a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como eixo norteador do PDE na educação. O IDEB foi elaborado pelo MEC a partir de estudos realizados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos” (IVO, HYPOLITO, p7, 2009).

Para assumir o Compromisso Todos pela Educação, cada um dos municípios precisa assinar um termo de adesão, comprometendo-se aos desígnios do plano, em busca da “qualidade” da educação básica, para que em um período de 15 anos, segundo suas metas, o sistema educacional possa estar no nível comparado ao dos países desenvolvidos (BRASIL, 2008, p.4). No dia 30 de julho de 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso, obtendo a inscrição de 100% dos municípios brasileiros. Assim, todos os municípios e estados do Brasil comprometeram-se a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

O resultado da Prova Brasil juntamente com o cálculo do fluxo escolar, que analisa a passagem dos alunos nas séries sem repetir o ano através do programa Educacenso¹¹, servem como indicadores do IDEB. Segundo documentos do governo, “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 4) numa escala que vai de zero a dez. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Segundo o argumento do governo federal, o IDEB deve servir para identificar quais são as redes municipais e as escolas com maiores dificuldades no desempenho escolar, e por este motivo precisam de maior apoio financeiro e de gestão (BRASIL, 2008).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica representa uma iniciativa pioneira no campo da educação brasileira, pois reúne num só indicador dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos através do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O IDEB foi criado em 2007 pelo Inep e tem metas para que o Brasil atinja em 2022 (bicentenário da independência) os padrões internacionais mínimos de qualidade da educação. As metas são diferenciadas para cada rede e escola. O MEC

¹¹ O Educacenso é uma ferramenta que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.

prevê apoio específico para reduzir as desigualdades. Esse apoio específico remete a apoio de mudanças em gestão e apoio financeiro diferenciado.

O quadro a seguir apresenta os resultados e as metas do IDEB para o Brasil:

Quadro 2 - IDEB do Brasil

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino médio					
IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
3.8	4.2	4.6	3.9	4.2	6.0	3.5	3.8	4.0	3.5	3.7	5.5	3.4	3.5	3.6	3.4	3.5	5.2

Fonte: INEP¹²

A tabela mostra que o Brasil ultrapassou as metas estabelecidas para os anos de 2007 e 2009, mas que ainda tem um resultado inexpressivo. Mesmo com tantas políticas educacionais, cujo objetivo seria supostamente melhorar a qualidade da educação.

O próximo quadro apresenta os resultados e as metas do Estado de Alagoas:

Quadro 3 – IDEB de Alagoas

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino médio					
IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
2.5	3.3	3.7	2.6	2.9	4.8	2.4	2.7	2.9	2.5	2.6	4.5	3.0	2.9	3.1	3.0	3.1	4.9

Fonte: INEP

Embora o estado de Alagoas em 2007 e 2009 tenha ultrapassado as metas estabelecidas para estes anos, é visível que está bem abaixo do nível nacional. Além disso, em 2009 amargou as últimas colocações revezando-se entre o último e o penúltimo lugar no IDEB nas três etapas de ensino. A 4ª série/5º anos apresentaram o

¹² Adaptado de < <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 06/06/2010.

segundo pior IDEB, ficando na frente apenas do Pará, com 3.6, na 8ª série/9º ano e apresentou o pior IDEB 2.9. No que se refere ao ensino médio, manteve-se igual aos estados do Amapá, Pará, Rio Grande do Norte, com o IDEB de 3.1, ficando na frente apenas do estado do Piauí.

A partir dos índices, as escolas são chamadas a participar e a promover algumas ações, mas com o objetivo de melhorar os índices precedentes, o que para Ivo e Hypolito “demonstra uma forma de regulação e monitoramento à distância pelo Estado, promovendo uma preocupação da escola com os ‘resultados’, ‘níveis de desempenho’ e ‘formas de qualidade’” (IVO, HYPOLITO, p. 14, 2009).

No discurso governamental, o Ideb deve funcionar como uma prestação de contas da situação das escolas brasileiras.

O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade. (BRASIL, 2008, p. 4)

No entanto, podemos destacar o Ideb enquanto um sistema que avalia de forma igual escolas de realidades diferentes, quantificando-as, presumindo a existência de parâmetros técnicos capazes de apontar comparações entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil, segundo a política governamental.

Este programa é baseado em medições avaliativas típicas do modelo gerencialista, baseado em dados de avaliação quantitativos descontextualizados da realidade social, econômico e cultural dos estudantes, organizados a partir de exames padronizados, com um viés economicista, que segue políticas internacionais de avaliação de desempenho. (IVO, HYPOLITO, p. 12, 2009)

O PDE baseia-se nos resultados do IDEB para realizar a distribuição financeira, dando maior suporte e assessoramento aqueles que apresentam mais dificuldades nos resultados. E a Prova Brasil aponta se os recursos foram aplicados da maneira mais adequada e se conseguiu atingir a meta prevista através das ações desenvolvidas. É notória a rede de estratégias, discursos e dispositivos avaliativos

colocados em ação pelo governo federal. Essas ações evidenciam a nova gestão pública, que de maneira bem explícita, utiliza-se do IDEB para promover a

busca constante da escola pela melhoria da qualidade de ensino, seguida de estratégias “eficientes” que visam garantir um melhor desempenho, por parte da comunidade escolar. As instituições educativas ficam, nesse modelo, submetidas a exigências do mercado, tipo produtividade, eficiência e controle de qualidade. (IVO, HYPOLITO, p. 14, 2009).

A Prova Brasil surge com o pressuposto de analisar a qualidade de toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras, e apontar os problemas da educação básica, direcionando a formulação de políticas públicas educacionais, que possam conduzir à melhoria do sistema público educacional brasileiro.

As preocupações com a educação no Brasil passaram nas últimas décadas a apresentar um novo caráter. Para enfrentar a chamada crise educacional, novas estratégias foram sendo estabelecidas, de maneira que o foco no campo educacional passou a ser com a qualidade de ensino na Educação Básica, a partir de um conceito específico de qualidade formulado pelo neoliberalismo e regulada pelo mercado. (IVO, HYPOLITO, p. 1, 2009)

Esse conceito específico de qualidade pode ser observado se considerarmos que os dados fornecidos pela Prova Brasil e pelo Ideb são pautados em instrumentos de análises quantitativas, assim, a noção de qualidade está subordinada/relacionada ao ranking das melhores escolas. Entretanto, vale destacar que a noção quantitativa é incompatível com o discurso da qualidade.

Freitas (2007) também questiona a referência de qualidade adotada pelo MEC,

Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não construímos uma medição baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais? Há de se considerar ainda que somente língua portuguesa e matemática são medidas nos testes. Mas a escola é mais que isso. Há uma discussão a ser feita, ainda: Que tipo de escolarização está sendo oferecido às

crianças? O que estão medindo os testes nas avaliações nacionais? (FREITAS, 2007, p. 981).

O autor levanta questões importantes, como a questão de indicadores que não levam em consideração as desigualdades sociais, regionais. Além da desvalorização das outras disciplinas, em virtude da Prova Brasil conter apenas questões de língua portuguesa e de matemática. É uma preocupação voltada para a seleção do que é tido como válido, imprescindível, possível de ser mensurado e conseqüentemente avaliado.

Sousa (2003) destaca uma série de possíveis implicações das iniciativas de avaliação em larga escala adotadas pelo governo federal: a primeira refere-se à ênfase dada aos produtos e aos resultados, por vezes desconsiderando os percursos e as peculiaridades percorridas por cada unidade de ensino; a segunda menciona a atribuição de mérito de forma individual, sejam as instituições ou os alunos/as; a terceira implicação questiona o uso de dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; e o uso predominantemente de dados quantitativos; e por fim destaca a avaliação externa, não articulada à auto-avaliação.

Além disso, se pensarmos a Prova Brasil como um exame público, levantamos também a problemática da exposição dos sujeitos. “O exame é a demonstração de força e o estabelecimento da verdade. Através dele o indivíduo torna-se visível, vulnerável sendo então diferenciado e sancionado” (DIAS, 2005, p. 32).

Em relação à comparação entre as escolas, ou mesmo a classificação entre melhores e piores, índices de desenvolvimento da educação, diferentemente da ANEB que tem caráter amostral com a intenção de fornecer os dados em relação aos estados e regiões do país, a Prova Brasil fornece a posição de cada escola. Essa posição é dada em valores médios, os quais podem ser comparados com o desempenho de outros estudantes de outras instituições do município, do estado e do país.

Por meio de tal procedimento é possível fazer da descrição um meio de controle, e é ao mesmo tempo processo de sujeição e subjetivação. Para Foucault, “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (1986 p. 159).

A Prova Brasil não é puramente um processo técnico, nem tão pouco se constitui enquanto medidas quantitativas neutras. Envolve concepção de educação e por vezes restringindo-a ao domínio de algumas competências e induzindo os/as professores/as a se deslocarem da preocupação com a formação geral dos/as educandos, para uma ênfase no que cairá na prova oficial. É a imposição de uma visão pragmática, via domínio de competências, habilidades, proficiências e de descritores, que indicam as habilidades adquiridas pelos alunos/as.

Provas não provam, aprovam ou reprovam. Ao classificarem, comparam, hierarquizam e excluem coletivos sociais, em particular os classificados com baixo índice de desenvolvimento educacional. Submetem desiguais a medidas iguais.

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade. (PERONI, 2008, p. 7)

De modo articulado à criação de um sistema nacional de avaliação, entendemos que está em jogo a avaliação do próprio currículo nacional comum, definindo conteúdos mínimos a serem avaliados nacionalmente, no caso as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, manifestando a intenção de controlar o seu ensino bem como o funcionamento das escolas, subordinando o fluxo de recursos e investimentos ao desempenho escolar. Para as escolas, tem sido um processo tenso.

A Prova Brasil, tende a ser, portanto, uma política governamental que visa, ainda que não claramente, garantir a efetivação de uma política curricular prescritiva, na forma que Goodson (2007) aponta, reforçando a mística de que cabe naturalmente ao governo em conjunto com as universidades elaborar e propor os modelos curriculares e às escolas e seus/uas docentes, aplicá-lo.

2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais

O currículo não é tão somente a organização dos conhecimentos transmitidos nas escolas, ele é também constituído das relações sociais que se dão em torno deste

conhecimento. Esse complexo conjunto forma indivíduos e produz determinadas identidades, também se estabelecem subjetividades desejáveis, que são tomadas como padrão. Tem, portanto, sua intencionalidade, não é algo neutro, nem tão pouco inocente. Nele estão contidas relações de poder, e ele próprio está implicado em relações sociais de poder.

A escola atua discursivamente através de seu currículo, às vezes de forma explícita através dos conteúdos formais ou como parte das suas relações sociais, transmitindo por vezes uma visão de mundo formatada aos interesses governamentais e individualidades tidas como normalizadas.

“O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” (APPLE, 2006, p. 59). Selecionar e decidir o que ensinar é sem dúvida uma questão de poder, sobretudo porque quem determina que conteúdos devam ser ensinados está determinando quais conteúdos são considerados mais importantes. Nessa perspectiva currículo, traz uma seleção política do que seja conhecimento válido e oficial. As políticas curriculares seriam então uma forma de seleção daquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas. Para Apple,

Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 2006, p. 60)

Toda política curricular exprime uma política cultural, pois como afirma Lopes (2004), o currículo é fruto de uma seleção cultural, e este não é um campo pacífico, ao contrário é um espaço de embate entre os sujeitos e entre suas concepções, onde os grupos esforçam-se para impor suas “verdades”. Desta forma, nenhum currículo é neutro, uma vez que carrega em si determinada visão de mundo, preenchida de uma visão política, filosófica, ideológica e de valores, de quem o idealiza e, sobretudo de quem o executa. Isso reflete o fato de que o currículo é um artefato social, ou seja, é produzido social e historicamente com determinados fins políticos, sociais, culturais e ideológicos.

O currículo tem assumido centralidade nas reformas educacionais e os organismos internacionais reconhecem a sua força. O BIRD, por exemplo, em uma de suas publicações afirmou: “o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (JALLADE, 2000 apud Lopes, 2004, p. 10). Através do currículo é possível atingir outras esferas da educação. Para sua implantação é necessário inicialmente criticar e negar as propostas ou parâmetros curriculares já existentes e tentar mostrar que estão ultrapassadas, e, portanto, devem ser substituídas. Nesse processo, as escolas são convencidas e conduzidas a aderir, até porque a não adesão à mudança significaria ficar à margem da política implementada e ter recursos ainda mais escassos.

No âmbito do currículo, a mudança estabelece-se a partir da elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na conjuntura da implantação do projeto Neoliberal no Brasil, também sob a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial. A necessidade de mudança tem sido justificada sob o argumento da adequação dos sistemas de ensino às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam a sociedade atual, expressos principalmente, nos processos de reestruturação do sistema produtivo e de internacionalização da economia.

Os PCN têm sido o texto de política educacional mais difundido no cenário brasileiro. A partir deles se instaura uma nova ordem educacional para o Brasil, que vem se difundindo através das políticas locais, estaduais e municipais. Nesse trabalho os PCN são considerados o ponto de partida para construção de um caminho de análise. Esse documento se apresenta como uma promessa para atingir a qualidade de ensino e conseqüentemente do sucesso educacional.

Os Parâmetros em questão foram elaborados em 1995, chegando às escolas só no final de 1997, quando o MEC publicou o primeiro documento destinado às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Visando a operacionalização dos PCN, houve naquele período, uma ampla divulgação através dos meios de comunicação buscando evidenciar que este seria o caminho para a melhoria da qualidade de ensino no país. Grupos foram articulados e com o apoio do MEC, que disponibilizou aos sistemas de ensino impresso e em disquete, o material do Programa “Parâmetros em Ação”, e assim,

efetivaram a formação continuada de professores de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental em todo território nacional.

O *kit* do PCN passou também a ser enviado para a residência dos/as professores/as. A partir de então, inúmeras discussões surgiram, provocando tanto a rejeição total de seus fundamentos, quanto do processo de construção dos documentos, questionando sua legitimidade na forma como foram conduzidos os trabalhos pela política educacional do governo federal, com abrangência nacional. A adesão fiel e entusiasmada à nova proposta nunca chegou a acontecer como era esperado.

Esse processo de elaboração dos PCN é marcado pela concentração da criação deste documento em uma equipe, excluindo estudiosos da área e uma consulta prévia ao público a quem se destinava o documento, os professores do ensino fundamental.

Segundo Peroni (2003) o processo de elaboração dos PCN deu-se num processo de terceirização. Uma equipe composta por professores, especialistas, assessores e por consultores nacionais e estrangeiros, foi contratada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC no ano de 1995. A autora coloca em questão a representatividade dessas pessoas contratadas, dada a importância da elaboração de um documento em nível nacional. A primeira versão foi enviada para especialistas, sendo solicitado um parecer do documento em geral, ou da especialidade na área de atuação. Nessa perspectiva Arroyo (2011, p.39) destaca que “hoje grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia ao conhecimento”.

As justificativas para elaboração dos PCN, segundo o livro introdutório destes documentos, sustentam-se no argumento da necessidade de cumprir compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtiem, na Tailândia em março de 1990, patrocinada e convocada pelas Organizações das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência, e a Cultura, Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, e Banco Mundial. Esta conferência provocou “um impulso para ações que contribuíssem pra centralização da educação básica nas políticas educacionais de diversos países” (MELO, 2004, p. 192). Estes compromissos resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Este Plano estaria “em consonância com o que estabelece a constituição de 1988, afirma a necessidade e a

obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular” (Brasil, 2001a, p. 15).

Para Apple há “um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para elevar o nível e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (APPLE, 2006, p. 63). As políticas educacionais brasileiras foram formuladas dentro deste contexto, além disso, esta política procura dar respostas aos organismos internacionais:

Seguindo estes pressupostos, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem uma experiência inédita na história da educação brasileira e vêm subsidiar a eficácia das políticas transnacionais, através dos financiamentos para os países de terceiro mundo (ou em desenvolvimento). (HETKOWSKI, 2007, p. 152)

Os PCN basearam-se em sua elaboração nas pesquisas realizadas pelo INEP. Assim, além de justificar a criação destes parâmetros para atender fins legais, a proposta dos PCN também se utiliza de dados estatísticos para justificar a sua implementação no contexto escolar.

O documento introdutório destaca que as décadas de 70 e 80 ficaram marcadas pela expansão das oportunidades de escolarização, entretanto, as altas taxas de evasão e repetência indicavam a precariedade dos sistemas de ensino. As pesquisas realizadas pelo SAEB em 1995 indicavam que quanto maior a distorção idade/série, também era pior o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática. A redução do analfabetismo foi paralela ao processo de universalização do ensino, contudo, este movimento não foi um processo homogêneo, visto que acompanhou as desigualdades regionais. Dados do SAEB/1995 também indicavam a baixa qualidade atingida quanto ao desempenho dos alunos do ensino fundamental, em relação à leitura, e, sobretudo, em matemática, cujos percentuais da maioria situavam-se abaixo dos 50% (BRASIL, 2001a).

Em tempos de perda de legitimidade governamental e de crise nas relações de autoridades educacionais, é preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar os padrões educacionais. Afinal, é exatamente isso o que ele promete oferecer aos ‘consumidores’ de

educação. Um currículo nacional é importantíssimo nesse contexto. (APPLE, 2006, p. 74)

De acordo com o discurso oficial do governo federal, a elaboração dos PCN atende aos dispositivos legais que determina o estabelecimento de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, representando também uma meta de qualidade para este nível de ensino. Serve como uma orientação que as ações do MEC devem se guiar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta governamental para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e a avaliação nacional. (BRASIL, 2001a, p. 36)

O governo faz pesquisas e utiliza os dados para referendar suas ações, justificar investimentos e subsidiar reformas. Muitas estratégias de convencimento, dentre elas estatísticas que consigam mostrar os números precários da situação educacional do país, são acionadas para que as reformas possam ser aceitas e introduzidas no contexto escolar.

Reformas curriculares são o resultado de lutas para produzir e institucionalizar determinadas identidades pedagógicas e para tanto são mobilizados recursos humanos, materiais e simbólicos de forma a alcançar tal objetivo. As propostas curriculares oficiais inseridas em uma dada reforma visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou regulação social. (LOPES, 2002, p. 145)

Ainda que o discurso dos PCN afirmasse que não se tratava da imposição de um currículo nacional, não ficou esclarecida a função deste documento governamental. É interessante pensar nessa proposta, que afirma e reafirma constantemente em seus documentos, “apesar de se apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis” (BRASIL, 2001a, p. 37). Entretanto, se reveste de uma estrutura, que detalhadamente aponta os objetivos do ensino

fundamental, os objetivos de cada disciplina para cada ciclo do ensino fundamental, os conteúdos, o tratamento didático e a avaliação. Representando uma interferência direta na atividade do professor, na medida em que além de fornecer o currículo, também se modula de todas as etapas do planejamento das atividades pedagógicas.

Seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. [...] mas seu principal papel está sim em *promover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação*. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com selos de qualidade [...]. (APPLE, 2006, p. 74)

A instituição do currículo está relacionada ao controle. De maneira que um currículo nacional corresponde a uma forma de controle do Estado, por meio de processos de regulação e de governo da conduta humana, uma vez que se relacionam ou condicionam currículo e avaliação nacional.

Mas se de alguma forma este currículo oficial é empurrado para as escolas, estas estão limitadas as suas capacidades de compreender estes currículos “os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar” (LOPES, 2004, p. 11). Fica evidente o desmembramento, entre quem define e quem executa as políticas, recuperando-se a clássica divisão taylorista do trabalho de planejamento e execução. Isso também reflete a crescente desqualificação do professor/a, retirando a autonomia docente, na medida em que prescreve o que e como deve ser ensinado.

E como o próprio documento introdutório dos PCN aponta, é o norte das ações do MEC, e que parte também da criação de mecanismos de natureza avaliativa. Esses propósitos parecem indicar uma estratégia de controle padronizado da qualidade da educação, “os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar a suposta qualidade” (LOPES, 2004, p.114).

Ainda que a ideia de um currículo nacional comum tenha como meta melhorar as escolas e promover uma suposta coesão social, promovendo avaliações segundo critérios objetivos, os efeitos serão visivelmente contrários. Embora os critérios possam parecer objetivos, os resultados não o serão, dadas as diferenças financeiras e sociais. Na verdade, essa perspectiva terá como consequência uma exposição ainda maior das diferenças socialmente produzidas, agravando os antagonismos sociais. (APPLE, 2006).

A despeito de seu surgimento na década de 90 como uma política de governo, os PCN ainda constituem a política curricular da educação brasileira, atualmente assumida sob o comando do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As ações do MEC (programas, projetos, avaliações e etc.) continuam sendo subsidiadas pelos PCN, na escolha do livro didático e nas avaliações nacionais, realizadas em todos os níveis de ensino. O PCN parece está atingindo seu maior objetivo, o de permitir uma avaliação padronizada do sistema de ensino por parte do governo federal.

2.6 Currículo, livro didático e a avaliação: na composição da padronização do ensino

As crescentes reformas educacionais desenvolvidas no país a partir da década de 90 têm caminhado para uma promoção da padronização do ensino. O discurso sobre o controle da qualidade do ensino tem sido amplamente utilizado para justificar a implementação destas políticas. No mais, o que temos assistido é uma redefinição das políticas de currículo e de avaliação, e que embora, não sejam implementadas necessariamente juntas, estão a se delinear de maneira cada vez mais articuladas a partir do governo de FHC. A padronização está subjacente às orientações da política governamental.

São apresentados os caminhos e os alvos do controle de qualidade que deverão ser aplicados nas escolas, traduzidos em índices de desenvolvimento da educação que estão intervindo diretamente no trabalho docente para garantir os supostos padrões de qualidade. Nesse contexto, as reformas educacionais que vêm sendo implementadas pelo MEC, almejam definir tanto o conteúdo do ensino, com a implantação de um currículo nacional comum, via institucionalização dos PCN, e a padronização do trabalho didático-metodológico sugerido nos referidos parâmetros, quanto à prática

docente, através de controles estatísticos sobre aprovação e reprovação de alunos/as. O que nos aponta os primeiros indícios para a tentativa de padronização do ensino.

O currículo nas escolas brasileiras está servindo amplamente como instrumento para homogeneização de conhecimentos tidos como indispensáveis a formação do alunado da educação básica.

Vale destacar que o livro didático adquire status de importante ferramenta nesse encaminhamento de padronização do ensino, uma vez que, as aprovações dos mesmos pelo MEC estão sujeitas ao critério de estar fundamentado nos PCN e mais recentemente nos descritores da Prova Brasil.

Apple (2006) considera a política de adoção do livro didático como um currículo nacional igualmente bem difundido, porém um pouco mais velado. Atualmente no Brasil existe o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, que segundo a retórica governamental, tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes, por meio da distribuição de livros didáticos para os alunos da rede pública da educação básica.

Os livros passam por uma avaliação do MEC, que publica a cada ano de escolha dos livros pelas escolas, o Guia do Livro Didático, com informações consideradas relevantes sobre as coleções aprovadas. As escolas têm autonomia para escolher seus livros, porém são disponibilizados apenas aqueles aprovados, conforme as orientações do MEC.

Uma vez que os PCN são desde 1995 a política curricular nacional, todas as ações do MEC estão subsidiadas nesses parâmetros, inclusive a da escolha do livro didático. O trabalho docente é centralmente atingido neste processo de padronização do sistema educacional, comprometendo sua atuação em sala de aula.

O processo avaliativo é considerado fundamental na produção de indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. Para viabilizar o controle e a regulação via avaliação, cria-se um vínculo entre os programas curriculares e os sistemas de avaliação. O modelo de avaliação utilizado torna imperativa a existência de referenciais curriculares, na medida em que se centra na avaliação da consecução de objetivos. (BARREIROS, 2003, p 27)

A existência de um currículo nacional comum possibilita a existência de um sistema nacional de avaliação (APPLE, 2006). Sousa (2003) nos adverte do poder que as avaliações, a exemplo do SAEB, têm de conformar os currículos escolares.

[...] vale lembrar o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola. (SOUSA, 2003, p181)

Segundo Bauer e Silva (2005) quando analisamos as atuais políticas brasileiras para o ensino fundamental, de currículo (PCN) e de avaliação (SAEB/Prova Brasil), constatamos que não se pode relacionar a elaboração e a implementação dos PCN de maneira interdependente e direta à constituição do sistema nacional de avaliação.

A partir do histórico do Saeb, percebe-se que a opção por uma determinada perspectiva metodológica que orienta a avaliação e os critérios de definição de níveis de aprendizagem, concebidos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de sua explicitação através das Matrizes Curriculares de Referência, foi sendo introduzida aos poucos, até porque o Saeb é anterior à elaboração dos PCN's. Contudo, mesmo sendo políticas distintas, tornaram-se complementares à medida que, atualmente, o Saeb – e outros tantos sistemas de avaliação regionais nele inspirados – supõe que as escolas devam adotar as diretrizes presentes nestes parâmetros e em suas matrizes de referência. (BAUER, SILVA, 2005, p 138)

Assim, essas políticas foram aos poucos se alinhando, de maneira que nenhuma sala de aula da escola pública e, por conseguinte o trabalho do professor /a escapa desta sistemática de avaliação que tem como base as matrizes de referência, que por sua vez é embasada nos PCN. “Essas políticas têm por base os exames e as formas de avaliação externa, cujo controle acaba por permitir uma maior ‘vigilância’ sobre o sistema de ensino e sobre as escolas, revelando o poder coercitivo do Estado” (BARREIROS, 2003, p 27).

Vale destacar que o SAEB possui ainda caráter amostral, mas sua aplicação dá-se paralela a aplicação da Prova Brasil, que por sua vez abrange a todas as turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Os rumos das avaliações no sistema de ensino brasileiro têm se encaminhado para acirrar o controle sobre o trabalho dos/as professores/as, e, portanto, sobre a avaliação que fazem, alinhando-os/as aos critérios de avaliação do sistema. Assim, a avaliação termina por impor os objetivos de ensino. Tanto professores/as, quanto gestores/as ficam submetidos as “imposições” destas avaliações, que refletem na prática curricular cotidiana, bem como no trabalho do/a gestor/a em orientar sua equipe, deixando muito pouco espaço para a autonomia, ferindo explicitamente os princípios da gestão democrática, que encontra campo de atuação muito limitada.

Nesse sentido, entendemos a Prova Brasil como um dispositivo de padronização e controle dos saberes docentes e da prática pedagógica. Atua no cotidiano dos atores e atrizes escolares, agindo de forma a limitar cada vez mais as suas alternativas em relação à sua autonomia, ainda que relativa, de planejar e decidir que currículo teria maior resultado, considerando as possibilidades e limitações de seu contexto e segundo as necessidades dos/as seus/as alunos/as.

Currículo, avaliação e livro didático compõem uma tríade capaz de se articular de maneira a promover a padronização do ensino.

3 PROVA BRASIL: DISPOSITIVO DE CONTROLE CURRICULAR E OS ESPAÇOS ALTERNATIVOS E DE CONTESTAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos a pesquisa realizada com professores/as do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Pública de Ensino do município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas. Dados do IBGE (2009) contam que a população de São Miguel dos Campos no primeiro semestre de 2009 estava estimada em 54.064 habitantes. Possui uma área de 660,3 km². A sua economia baseia-se no petróleo, gás natural, agroindústria e pecuária. Está há 60 km de distância da capital de Alagoas, Maceió. O município possui 15 escolas de ensino fundamental localizadas na zona urbana.

Os procedimentos de coleta de dados partiram de duas etapas: uma correspondente a análise documental relacionada à política governamental de avaliação e de currículo e a outra a pesquisa com os docentes dos 4º e 5º anos das duas escolas, por serem, o 5º ano as turmas de aplicação da Prova Brasil, e o 4º ano por anteceder esse processo. Num primeiro momento da pesquisa fizemos um estudo prévio a respeito da Legislação Educacional, no que diz respeito à avaliação externa e ao currículo. Além dos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Prova Brasil. E dos resultados do IDEB e da Prova Brasil das escolas disponíveis no banco de dados do INEP/MEC.

A análise documental levou em consideração o PCN: Língua Portuguesa, volume 2 (2001b), PCN: Matemática, volume 3 (2001c) e o PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores (2008). A título de comparação entre o bloco de conteúdos proposto pelos PCN e os temas dos descritores avaliados na Prova Brasil.

O estudo prévio dos resultados obtidos na Prova Brasil¹³ e do IDEB¹⁴, permitiu a escolha de duas escolas como campo de investigação. As duas escolas (aqui denominadas de escola A e escola B) apresentaram bons resultados, comparados às demais escolas do município que participaram das três edições da Prova Brasil nos anos de 2005, 2007 e 2009. Além disso, possuíam também um número semelhante de alunos

¹³ Ver tabela em anexo (anexo A)

¹⁴ Ver tabela em anexo (anexo B)

matriculados e que atendem a população urbana. A coleta de dados da pesquisa foi realizada no ano de 2010.

Embora as duas escolas sejam de ensino fundamental, apenas uma delas oferta do 6º ao 9º ano. Por isso a escolha de turmas de 4º e 5º anos, uma vez que são ofertadas por ambas as escolas e também por serem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, um dado novo nos moldes das avaliações nacionais da maior abrangência. Visando compreender de que forma a Prova Brasil tem interferido nas ações e percepções curriculares dos professores/as dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental foram entrevistados professores/as das duas escolas. Sendo duas professoras da escola A, e seis professores/as da escola B, totalizando oito professores/as.

Em 2005 e 2007, dez escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (atualmente 1º ao 5º ano) passaram pela avaliação da Prova Brasil. Em 2009 com a municipalização de uma escola e a expansão da avaliação para escolas da zona rural o número passou a ser de treze escolas.

Em visitas à escola, foi constatada que existe na Secretaria Municipal de Educação uma pessoa responsável, exclusivamente, pela articulação nas escolas da Prova Brasil. No ano de 2009, intensificou-se o trabalho preparatório para a Prova Brasil, a partir da realização de reuniões, e orientações sobre a prova aos professores/as das turmas que fazem a avaliação envolvendo os 5º e 9º anos. Existe no município toda uma articulação de formação continuada de professores/as, para que obtenham boas notas na Prova Brasil e conseqüentemente melhores resultados no Ideb.

Para o estudo de caso analisamos como os/as professores/as estão sofrendo e assimilando as imposições da Prova Brasil no seu trabalho de organização e transmissão do currículo em sala de aula. Como instrumento de pesquisa, utilizamos a observação do cotidiano escolar e entrevistas semi-estruturadas no local de trabalho dos/as professores/as pesquisados/as que foram transcritas e analisadas sequencialmente.

3.1 O universo e os sujeitos da pesquisa

3.1.1 Escola A:

Fundada em 29 de setembro de 1971 (data que marca aniversário de emancipação política do município) está localizada no centro da cidade. Em 2010, foram matriculados 972 alunos/as, distribuídos no Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano; a escola A possui 29 turmas, distribuídas nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A escola é cercada por grades de ferro na parte frontal, nas demais lateralidades existem muros altos; entre as grades de ferro e o segundo portão da escola existe um espaço gramado, com algumas árvores, onde os alunos/as costumam esperar o horário de entrada. Este espaço também é utilizado no período do intervalo. Após o segundo portão existe um painel com fotos de apresentações da banda fanfarra da escola e bancos que são usados por alunos/as e pais que aguardam atendimento da secretaria da escola. Em seguida, existe um terceiro portão, onde um vigilante controla a entrada de alunos/as e visitantes.

A escola é pouco colorida e está precisando de pintura. O prédio é antigo, da época de sua fundação, mas divide espaço com novas áreas. A reforma ocorreu para a ampliação da escola, para atender ao aumento da demanda de matrículas através da construção de um primeiro andar, ampliando o número de salas de aula. As salas estão distribuídas em um espaço retangular com um pátio central, permitindo assim que a direção e a coordenação tenham uma visão de toda movimentação da entrada das salas e de todo pátio, bem como da escada de acesso e dos corredores do primeiro andar. Na estrutura física, possui 13 salas de aula, uma biblioteca e laboratório de informática, porém a escola não tem sala de vídeo. Os recursos financeiros são oriundos do PDE¹⁵ e PDDE¹⁶.

O PDE/escola é uma ferramenta gerencial e se destina a diagnosticar problemas, metas e elaborar planos de ação para as escolas de educação básica da rede pública. Prioritariamente, são atendidos Estados e Municípios com os mais baixos Ideb. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. No processo de elaboração do PDE

¹⁵ O Plano de Desenvolvimento da Escola tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino de escolas municipais e estaduais, identificadas como de atendimento prioritário. O MEC libera recursos financeiros para reforçar a autonomia de gestão das escolas, a partir do diagnóstico de cada unidade de ensino. A ação estabelece que gestores e professores/as construam um planejamento estratégico.

¹⁶ O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado com o intuito de enviar para as escolas recursos financeiros oriundos do salário educação, como uma das medidas para promover a melhoria da qualidade da educação nas escolas de ensino fundamental.

cada unidade escolar precisa fazer sua auto-avaliação, o documento contém dados a cerca do perfil e do funcionamento da escola, contendo o aproveitamento dos/as alunos/as no Ideb, taxas de aprovação e reprovação.

A escola possui três turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano (a mesma professora em turnos diferentes), foram entrevistadas duas professoras, uma do 4º ano e a outra do 5º ano.

O quadro abaixo mostra o resultado alcançado pela escola A nos anos de 2005, 2007 e 2009 na Prova Brasil:

Quadro 4 – Resultado da Escola A na Prova Brasil

Nota Prova Brasil - 2005			Nota Prova Brasil - 2007			Nota Prova Brasil - 2009		
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)
178,30	170,53	4,47	185,18	172,35	4,63	207,58	187,25	5,33

Fonte: INEP 2010

A escola A obteve em 2005, nota média padronizada de 4,47 e foi a melhor nota, ao compararmos com as outras escolas do município¹⁷. Em 2007, continuou a ser a escola com nota maior de 4,63 e o aumento mais significativo em 2009 obtendo a nota 5,33, mas ficou na segunda colocação em relação às demais escolas do município, acontecimento que foi mencionado e lamentado pela professora entrevistada do 5º ano, demonstrando um certo engajamento no processo avaliativo e na classificação entre as escolas. Os resultados alcançados na Prova Brasil ajudam a compor o IDEB da escola.

O IDEB é considerado o eixo norteador do PDE na educação. O IDEB foi instituído pelo MEC a partir de estudos realizados pelo INEP, com o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. O IDEB tem como parâmetro a pontuação dos alunos nos exames padronizados de língua portuguesa e de matemática nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, também é considerado o fluxo escolar, como taxas de promoção, repetência e evasão escolar. O índice é organizado numa escala de 0 a 10, tendo como alvo a média 6.0, nota alcançada pelos países da

¹⁷ Quadro disponível em anexo (anexo A)

OCDE¹⁸, que são considerados como o maior desenvolvimento educacional do mundo (IVO, HYPOLIYO, 2009).

O quadro baixo indica as metas do IDEB (observadas e projetadas) para a escola A.

Quadro 5 – IDEB da escola A

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ▲	2021 ↕
3.4	3.5	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7

Fonte: INEP, 2010

O quadro acima é composto pelo IDEB observado da escola A, média que é calculada em cima de dois critérios considerados como indicadores da qualidade na educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes, o quadro também mostra as metas projetadas especificamente para esta escola. Que em 2005 a escola teve o IDEB de 3.4, em 2007 atingiu a projeção que era de 3.5, e em 2009 tinha projeção de 3.8, mas superou com a média de 4.7.

No próximo quadro buscamos caracterizar as professoras entrevistadas na escola A:

Quadro 6 - Características das professoras pesquisadas da escola A

Professor/a	Ano	Formação acadêmica	Especialização	Tempo de experiência	Tempo de experiência com turmas de 4º e/ou 5º anos	Sexo	Idade
P1	4º ano	Pedagogia	Psicopedagogia	31 anos	3 anos	F	54
P2	5º ano	Magistério/ Letras – L. Portuguesa	Cursando Inspeção e Coordenação escolar	12 anos	4 anos	F	45

Fonte: Pesquisa Realizada em 2010. Retirada nas entrevistas com os/as professores/as

O quadro 6 apresenta as características das duas professoras entrevistadas da escola A. Ambas possuem nível superior. Possuem experiência de mais de 10 anos

¹⁸ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

como professoras, e estavam lecionando em turmas de 4º/5º anos há mais de 3 anos. A professora P2 tem duas turmas de 5º anos nessa escola, uma no turno matutino e outra no vespertino, a prova Brasil é aplicada nos dois turnos.

3.1.2 Escola B:

Em 2010, a escola B contou com o total de 979 alunos/as matriculados no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e no segmento de EJA. Esta escola conta com 10 salas de aulas que eram totalmente ocupadas no turno matutino e vespertino, com o ensino regular e apenas sete salas de aula eram utilizadas no turno noturno com o segmento de EJA, fase I, II e III. Possui em sua estrutura física uma biblioteca, uma sala de vídeo e um laboratório de informática. Tinha no período da pesquisa, no seu quadro 31 professores/as efetivos/as. Os recursos financeiros da escola são oriundos do PDE e PDDE.

Foram entrevistados seis professores/as, sendo duas do 4º ano e quatro do 5º ano. No quadro abaixo é possível observar o resultado alcançado pela escola B nas três edições da Prova Brasil.

Quadro 7 – Resultado da Escola B na Prova Brasil

Fonte: INEP, 2010

A escola B obteve em 2005 nota 4,19, sendo a terceira maior nota do município¹⁹. Embora em 2007 a escola B tenha alcançado a nota média padronizada de

Nota Prova Brasil - 2005			Nota Prova Brasil - 2007			Nota Prova Brasil - 2009		
Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)
174,13	159,89	4,19	175,30	164,09	4,29	198,04	181,25	5,04

4,29, ficou apenas na frente de três das dez escolas avaliadas e o aumento mais significativo em 2009 obtendo a nota 5,04 e ficando com a quinta posição. A nota da Prova Brasil é parte integrante da média do IDEB.

Os resultados da escola B no Ideb (metas observadas e projetadas) estão representados no quadro a seguir:

¹⁹ Ver tabela em anexo

Quadro 8 – IDEB da escola B

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
2.6	2.9	4.6	2.7	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP

O quadro acima mostra o IDEB observado da escola B, média que é calculada em torno de dois critérios considerados pelo INEP e pelo MEC como indicadores da qualidade na educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes, o quadro também mostra as metas projetadas especificamente para esta escola. Nos dois anos a escola B conseguiu superar as projeções do IDEB, em 2007 a projeção era de 2.7 e a escola conseguiu atingir 2.9, já em 2009 a projeção era de 3.1, mas, superou a meta de 2017 que era de 4.4.

O quadro a seguir retrata as características dos professores/as que fizeram parte do universo desta pesquisa pertencentes à escola B:

Quadro 9 - Características dos professores/as pesquisados da escola B

Professor/a	Ano	Formação acadêmica	Especialização	Tempo de experiência	Tempo de experiência com turmas de 4º e/ou 5º anos	Sexo	Idade
P3	4º ano	Pedagogia	Não possui	13 anos	5 anos	F	
P4	5º ano	Magistério/ Cursando L. Matemática	Não possui	26 anos	26 anos	M	47
P5	5º ano	Pedagogia	Psicopedagogia	12 anos	3 anos	F	34
P6	5º ano	Magistério/ Cursando Pedagogia	Não possui	17 anos	10 anos	F	46
P7	5º ano	Pedagogia	Gestão escolar	10	2 anos	F	29

Fonte: Pesquisa Realizada em 2010. Retirada nas entrevistas com os professores/as

Dos/as cinco professores/as entrevistados/as na escola B, apenas um (P4) não cursou ou não está cursando graduação em Pedagogia. É também o único docente do

sexo masculino. Todos/as os entrevistados/as possuem experiência de mais de 10 anos em sala de aula, três deles/as tem pelo menos três anos de experiência com turmas de 4º/5º anos. Uma docente (P6) tem dez anos e o professor (P4) já está há 26 anos com turmas de 4º/5º anos.

Na escola em questão, houve adequação do planejamento e do currículo buscando atender as Matrizes de Referência da Prova Brasil. No ano de 2009, os alunos também foram submetidos a uma espécie de simulado da Prova Brasil antecedendo a prova oficial.

Um dos aspectos também relevante é que durante a última escolha do livro didático para o ensino fundamental I, que ocorreu no ano de 2009, buscou-se escolher os livros das editoras que se diziam contemplar as Matrizes de Referências do Saeb e da Prova Brasil. E com questões semelhantes as da Prova, possibilitando uma maior sintonia no trabalho das competências a serem avaliadas.

3.1.3 Os recursos financeiros da escola A e B:

Nas escolas públicas em geral, têm se desencadeado políticas para a implantação da gestão participativa, de maneira que as responsabilidades e atribuições administrativas e pedagógicas não fiquem centralizadas em uma pessoa, mas a todos que fazem parte da comunidade escolar. Nesse contexto, podemos destacar as políticas de financiamento direto para as instituições de ensino a exemplo do PDE escola e do PDDE. As duas escolas pesquisadas estão inseridas nestes programas, que embora sejam diferentes, ambos fornecem suporte financeiro às escolas de ensino fundamental.

O PDE escola é uma ferramenta que se volta para o aperfeiçoamento da gestão escolar. O programa se utiliza de uma ferramenta estratégica disponível no SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação. Nesta ferramenta as escolas identificam os seus problemas e assim, desenvolvem ações para melhoria dos resultados, para tanto, recebem apoio técnico e financeiro. “O PDE que a escola participa é fruto dos resultados escolares medidos pelo IDEB” (IVO, HYPOLITO, 2009, p 12).

Vale ressaltar que “o PDE caracteriza-se ainda pela descentralização do poder do Estado e a promoção de autonomia à escola, entretanto, tal fenômeno está submetido a uma vigilância do Estado através de sistemas de avaliação” (IVO, HYPOLITO, 2009,

p 14). Fica evidente a vinculação da transferência de recursos com metas de avaliação de controle que regulam a escola.

A metodologia do PDE compõe três etapas: diagnóstico da escola, síntese do diagnóstico e plano de ação. O plano deve ser elaborado pela comunidade escolar, mas só depois de aprovado pela secretaria estadual e validado pelo MEC é que o recurso financeiro é enviado pelo FNDE²⁰ para a execução do plano. Para Ivo e Hypólito o PDE escola é um dos programas do MEC com maior interação com a escola, pois “esta ação estabelece a construção de um planejamento estratégico da escola por parte de seus gestores e do corpo docente” (IVO, HYPOLITO, 2009, p 12).

Outra fonte de captação de recursos financeiros das escolas é o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. Este programa foi criado e implementado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de melhorar a infraestrutura física e também pedagógica, busca ainda reforçar a auto-gestão e melhorar os índices de educação.

O PDDE/ PDE – escola é destinado à melhoria do IDEB, são priorizadas as escolas que não alcançaram desempenho satisfatório no IDEB. Com esse recurso as escolas podem realizar seu plano de desenvolvimento (o PDE – escola), para melhoria de seus resultados. A quantia destinada do PDDE é calculada com base no censo do ano anterior, e é dedicada a despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

se por um lado o Programa vem atendendo às necessidades imediatas das escolas, por outro lado a autonomia promovida está sendo considerada como uma “autonomia relativa”, pois restringe o seu campo de atuação à decisão sobre a aplicação dos recursos. (SANTOS, 2006, p 327)

Além dos recursos serem ínfimos em relação às reais necessidades da escola, cada compra é extremamente limitada, o programa determina como deve ser operacionalizado e investido o recurso financeiro. E ainda determina quanto deve ser gasto em custeio e capital, direcionando exatamente como deve ser aplicado o dinheiro, não deixando espaço para que a escola de fato intervenha nas suas reais necessidades.

²⁰ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Os programas de descentralização, inclusive financeira, têm sido amplamente discutidos na literatura e analisados como parte da orientação neoliberal, que indica uma ação de maior autonomia – bastante desejável em muitos aspectos – mas que, na realidade, é parte de um processo de desresponsabilização do estado com a educação pública. Fica difícil, neste caso, avaliar se há ganhos efetivos para a escola – aparentemente há e a escola consegue resolver pequenos problemas cotidianos que aliviam a pressão diária para o administrador local -, pois não há como medir quanto o estado está deixando de investir a mais já que a situação de penúria é tanta que qualquer pequeno valor parece ser muito. (IVO, HYPOLITO, 2009, p.11)

A descentralização das decisões não significa necessariamente a garantia da autonomia democrática na escola, especialmente no que se refere à política curricular e organizativa, bem como à aplicação dos recursos financeiros. Uma gestão escolar neoliberal será convocada a implementar tais medidas, convencendo a comunidade escolar de seus possíveis benefícios, especialmente financeiros, na medida em que o desempenho institucional está vinculado aos recursos destinados à escola.

Nesse sentido, os fatores que tendem a nortear as decisões dos gestores, são associados a esses benefícios, podendo inclusive comprometer a gestão democrática, afetando diretamente o trabalho docente e o currículo escolar.

As escolas correm o risco de priorizar a incessante busca de recursos financeiros e de bons desempenhos nas estatísticas nacionais, deixando de lado as necessidades pedagógicas dos/as docentes e dos/as discentes. A qualidade tão desejada pode ficar comprometida, especialmente se considerarmos que a exposição dos resultados legitima as desigualdades econômicas, regionais e sociais.

A estrutura técnica sobrepõe-se aos indivíduos envolvidos, comprometendo a liberdade para atuação, a deliberação de decisões, na medida em que desconsiderar as orientações das políticas de currículo, de avaliação, por exemplo, pode comprometer os resultados nas avaliações, afetando o IDEB da sua escola e do seu município.

Embora não seja objeto direto de análise desta pesquisa, podemos observar que os recursos financeiros são um grande instrumento de convencimento, portanto, forte dispositivo de controle governamental para abrir o caminho da implantação das políticas

propostas. Uma vez que se negar a participar destas políticas implica em perda de recursos financeiros, indispensáveis à manutenção das escolas.

Não iremos nesta pesquisa investigar a relação direta da questão do PDE – PDDE com o resultado do IDEB, embora consideremos que estejam numa relação direta de interdependência: Prova Brasil, IDEB e conseqüentemente PDE escola e PDDE. Visto que, estes serão os recursos utilizados para a adequação das escolas a política de desenvolvimento da educação.

3.2 Relação PCN / Matrizes de Referências

A necessidade de delimitar o que seria avaliado nas avaliações do SAEB, trouxe como consequência a elaboração de Matrizes de Referências, que é o detalhamento curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, de forma a especificar as competências e habilidades esperadas dos alunos. Segundo o documento PDE/Prova Brasil (BRASIL, 2008), as Matrizes de Referência não tem como finalidade abranger todo o currículo previsto para cada ciclo educacional, mas apenas aquilo que é mensurável, a partir da sistemática de avaliação da Prova Brasil, de forma a verificar aspectos básicos do universo trabalhado em sala de aula.

As atuais concepções metodológicas que orientam a avaliação e os critérios de definição de níveis de aprendizagem contidas nas Matrizes de Referência do SAEB estão apoiadas nos PCN. Essa relação foi convergindo aos poucos, até porque o SAEB é anterior aos PCN (BAUER, SILVA, 2005).

Para Barreiros (2002) nas Matrizes de Referência não há uma preocupação com a autonomia do/a professor/a, uma vez que este referencial dita de forma nítida e objetiva, quais conteúdos devem ser ministrados, de maneira a possibilitar a aquisição de determinadas competências e habilidades. Ainda que não seja obrigatório, confere ao professor o caráter de revisar sua prática e dos conteúdos ministrados de forma a segui-los. A autora também indica que o/a professor/a teria a possibilidade de assumir três posturas. Uma seria a redução da prática educativa aos conteúdos estipulados, limitando-se as orientações das matrizes, ou ainda, aquele que reformula sua prática, mas apenas como um norte para suas aulas e ainda aqueles que simplesmente ignoram a existência de uma avaliação e de um documento de referência.

Na elaboração dos itens das avaliações, levou-se em consideração a associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento, conforme indica o documento,

Assim, as 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. (BRASIL, 2008, p.18)

Dois aspectos são importantes nas Matrizes: a noção de competência e a questão da habilidade, entendida enquanto plano objetivo e prático do saber-fazer, sendo uma consequência das competências adquiridas. E assim, as Matrizes de Referência apresentam tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Demonstrando o caráter cognitivo – construtivista da noção de competência “nas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, as competências engendram habilidades, sendo ambas taxionimizadas e associadas a comportamentos observáveis” (MACEDO, 2002, p. 2016).

Os objetivos de Língua Portuguesa e de Matemática para cada ciclo de ensino contidos nos PCN são chamados na Prova Brasil de descritores. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2008, p.18). Os descritores têm como função indicar as habilidades gerais que se esperam dos alunos, e ainda, constituem a referência para escolha dos itens e questões que compõem a prova. “Cada nível da escala apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram, com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola” (PERONI, 2009, p 290).

São quatro as opções de respostas para cada item avaliado na Prova Brasil, a opção correta é denominada descritor, as outras três são chamadas de distratores. “Os distratores dão informações para a análise dos níveis de proficiência, na medida em que se procuram focalizar erros comuns nessa etapa de escolarização” (BRASIL, 2009, p. 25). Dessa forma, os distratores devem fornecer informações a respeito do raciocínio dos alunos/as.

3.2.1 Língua Portuguesa: descritores e distratores

A ênfase da Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa está na leitura. O documento das Matrizes de Referência cita as orientações dos PCN para o ensino da língua em sua função social, e afirma que esta é condição básica para o ingresso no mundo letrado. E destaca que ler e escrever são competências que devem ser desenvolvidas mais especificamente na escola, tanto no que diz respeito a textos de domínio público, quanto aos que circulam no meio familiar, como a carta e o bilhete.

Além da questão da aprendizagem o documento traz também de forma muito tímida sua visão de texto, e retoma a visão dos PCN, onde o eixo do ensino da língua deve se situar no texto.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com foco em leitura, que requer a competência de aprender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania. (BRASIL, 2008, p. 21)

Uma vez que os testes são de múltipla escolha não permitem, por exemplo, a avaliação da produção textual do aluno/a. “O texto é o ponto central da organização dos itens (questões) que compõem a Prova Brasil – Língua Portuguesa. Ele serve de base à construção de cada item e é por meio dele que a competência leitora dos alunos é avaliada” (JUCHUM, GABRIEL, p. 123, 2009). A ênfase no texto nos remete a um recorte no foco da leitura e interpretação textual e não de escrita. Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, os descritores trazem habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura.

A Matriz de Referência da Língua Portuguesa é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto Relações entre Recursos Expressivos e Efeito de Sentidos e Variação Lingüística. Sua estrutura está dividida em duas dimensões: uma denominada objeto do conhecimento, onde se situam os seis tópicos e a outra dimensão corresponde a Competência, onde os descritores indicam as habilidades a serem avaliadas em cada um

dos tópicos. A matriz contempla 15 descritores para os 5º anos do ensino fundamental (BRASIL, 2008).

No quadro abaixo é possível observar os Temas das Matrizes de Referência e o bloco de conteúdo dos PCN de Língua Portuguesa:

Quadro 10 – PCN e Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do Saeb/ Prova Brasil

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB/PROVA BRASIL	
Bloco de Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Temas dos Descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental	Descritor
Língua oral: usos e formas Língua escrita: usos e formas Prática de Produção de texto	Procedimentos de leitura	1, 3, 4, 6, 11
	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	5 e 9
	Relação entre textos	15
	Coerência e coesão no processamento do texto	2, 7, 8, 12
	Relações entre recursos expressivos e efeito de sentidos	13 e 14
Análise e reflexão sobre a língua	Variação linguística	10

Embora não apareça tão nitidamente a relação tema/bloco de conteúdos, os descritores da Prova Brasil estão relacionados aos objetivos propostos nos PCN para o ensino da Língua Portuguesa.

3.2.2 Matemática: descritores e distratores

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), o currículo da disciplina de Matemática para o ensino fundamental, deve contemplar o estudo dos números e das operações, o estudo do espaço e das formas geométricas e o estudo das grandezas e das medidas.

Nos PCN, os conteúdos a serem trabalhados na matemática do ensino fundamental estão divididos em quatro blocos, seguindo a mesma divisão dos temas das Matrizes de Referência de Matemática: Número e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento das Informações. “Justifica-se a presença dos quatro blocos de conteúdos não apenas por estarem presentes nos documentos curriculares, mas também porque envolvem as duas finalidades do ensino de matemática: sua utilidade prática e o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2009, p.20).

A Matriz de Referência, que orienta os testes de Matemática do SAEB e da Prova Brasil, está estruturada na resolução de problemas. Num entendimento de que os alunos/as precisam de situações “desafiadoras” para desenvolver estratégias de resolução, é nesse ponto que a matemática passa a ser significativa. “Para medir os níveis de aprendizagem, a avaliação propõe questões com diferentes graus de dificuldade mesmo dentro de um mesmo descritor” (RIBEIRO, LISE, p. 330, 2010).

A Matriz não contempla as habilidades em Matemática que não podem objetivamente ser verificadas, a exemplo do cálculo mental, que consta nos PCN como uma importante ferramenta a ser desenvolvida no ensino fundamental. Assim, não há nessa matriz um descritor correspondente ao cálculo mental. A Matriz de Matemática para os 5º anos do ensino fundamental contempla 28 descritores.

“A Prova Brasil é elaborada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de matemática. Os objetivos contidos nele são chamados na Prova Brasil de descritores de matemática” (RIBEIRO, LISE, p. 331, 2010).

No quadro abaixo é possível observar uma breve comparação entre os temas das Matrizes de Referência os conteúdos do PCN de Matemática.

Quadro 11 - PCN e Matrizes de Referência de Matemática do Saeb/ Prova Brasil

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAEB/PROVA BRASIL	
Conteúdos Conceituais e Procedimentais de Matemática para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental	Temas dos Descritores de Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental	Descritor
• Espaço e Forma	• Tema I. Espaço e Forma	1 ao 5
• Grandezas e Medidas	• Tema II. Grandezas e Medidas	6 ao 12
• Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal • Operação com Números Naturais	• Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções	13 ao 26
• Tratamento das Informações	• Tema IV. Tratamento da Informação	27 e 28

“Ainda que de modo insipiente pode-se apontar que a maioria das questões de matemática são adequadas aos objetivos propostos nos PCNs, e foram elaboradas em sintonia com os descritores definidos nos documentos oficiais da Prova Brasil” (RIBEIRO, LISE, p. 341, 2010). Os quatro blocos de conteúdos/ temas são os mesmos, tanto para as matrizes quanto para os PCN. Além disso, os objetivos dos PCN para o ensino de matemática do primeiro ciclo são contemplados, pelo menos aqueles que podem ser mensuráveis, nos descritores da Prova Brasil.

É possível observar que a maioria das questões foi elaborada em sintonia com os descritores propostos na Matriz. O próprio documento é enfático quando afirma que: “Convém relembrar que os conhecimentos e as competências indicadas nos descritores das matrizes de referência de matemática estão presentes nos currículos das unidades da Federação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2008, p. 197).

A política das Matrizes de Referência da Prova Brasil apoia-se nessa combinação, no vínculo entre políticas curriculares e avaliação nacional. Desta forma, PCN e Matriz de Referência possuem uma relação íntima e marcham para unificação e padronização do currículo, evidenciadas pela preocupação em delimitar os conteúdos a serem apreendidos em Língua Portuguesa e em Matemática, de maneira em que os alunos/as detenham-se aos que cairão na prova. Uma coação que está diretamente relacionada aos docentes, que se veem obrigados a preparar os alunos/as para o teste, processo que se desdobra na perda de autonomia constante para o aluno/a, e, sobretudo,

para o professor/a. É essa perda de autonomia sobre o currículo dos docentes e as implicações desse processo para a qualidade do ensino que nos interessa analisar.

3.3 A arte de governar e os discursos sobre a Prova Brasil

A partir das sucessivas crises ocorridas no Brasil e no desencadeamento de projetos e reformas políticas na educação, os PCN surgem no cenário educacional como um dispositivo pedagógico importante, que desencadeia sentimentos de necessidade e ao mesmo tempo de incerteza, processos próprios das sociedades na era do controle.

Para Pacheco (2003, p. 14) “sendo uma lógica do poder educativo, o currículo não pode ser separado nem do controle amplo que o define no tempo e no espaço e nem da organização escolar que o concretiza”. As políticas curriculares ganham forma ao serem concretizadas nas escolas.

Ao tomar como objeto de estudo a avaliação como dispositivo produtivo para a governamentalidade neoliberal, a pesquisa investiga e busca mostrar como os discursos referentes à Prova Brasil operam como via de circulação da política curricular e instrumento de controle do currículo escolar. Para Doherty (2008, p. 202) “Discurso e governamentalidade oferecem-nos a possibilidade de marcar uma abordagem analítica distintiva e penetrante com a qual se pode realizar a tarefa de ler criticamente a política educacional”.

Neste trabalho utilizamos a noção foucaultiana de discurso, que corresponde ao conjunto de enunciados de um determinado campo do saber, estabelecido historicamente e em meio a disputas de poder. O discurso não pode ser considerado apenas por falas, frases, oratórias, ou ainda enunciações, mas como algo que se constitui enquanto práticas formadoras de outras práticas.

Foucault considera “discurso como o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2007, p. 144). Ele considera como formação discursiva o conjunto de enunciados pertencentes a um mesmo sistema de regras.

o que nos leva a afirmar que as palavras mudam de sentido quando passam de uma formação discursiva para outra. O discurso sobre o qual se debruça Foucault não é qualquer um. Ele está interessado

nos atos discursivos que se voltam para a constituição de um campo autônomo, visto que tais atos discursivos ganham sua autonomia depois de serem aprovados numa espécie de teste institucional, como regras de argumento dialético, interrogatório inquisitório, ou confirmação empírica. (MORAES, 2010 p. 3)

Interessa saber os lugares institucionais de onde emergem os enunciados, além das coações e regularidades que tornam possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos que caracterizam a prática discursiva.

O filósofo francês nunca se considerou um analista do discurso, entretanto, suas pesquisas são permeadas de uma definição inovadora de discurso, considerando a sua relação com a legitimação de saberes, bem como as formas de se chegar à constituição do sujeito.

As frases ou atos de fala, ou partes de textos, não tem interesse em termos de análise textual detalhada, mas em discernir as regras pelas quais determinadas declarações ou alegações de verdade, em contraposição a outras, podem surgir, operar e vir a formar um sistema discursivo. (DOHERTY 2008, p. 203)

Na obra de Foucault é possível observar a centralidade atribuída ao discurso. Em sua aula inaugural no Collège de France, ao assumir a sua cátedra, seu pronunciamento evidencia sua preocupação com as práticas discursivas:

Eis a hipótese que gostaria de apresentar esta noite, para fixar o lugar – ou talvez o teatro muito provisório – do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, p. 8, 1996)

A análise Foucaultiana sobre discurso é centrada nesta declaração. Segundo Moraes (2010) é possível apontar a passagem de uma noção de discurso marcada pela fixidez e rigidez da significação, para uma concepção de linguagem fluida, contingente e instável. Esse entendimento de linguagem, enquanto sistema caracterizado pela fluidez e instabilidade, alinha-se aos questionamentos feitos por vários intelectuais sobre as teorizações homogeneizantes.

O que se enfatiza é a construção e a interpretação ativa das

práticas discursivas, radicalmente dependentes da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas "asserções de verdade". Os sujeitos são descritos em toda sua complexidade histórica e cultural - sujeitos "descentrados", discursivamente constituído e heterogêneo. (MORAES, 2010 p. 3)

De acordo com Foucault, não é permitido se falar acerca de qualquer coisa, em qualquer lugar, nem tampouco para qualquer pessoa. Existe um sistema de restrição capaz de definir quem pode falar. Um ritual capaz de determinar a eficácia das palavras e o efeito de verdade sobre a quem elas se dirigem.

Para Foucault os discursos são práticas organizadoras da realidade e sua preocupação consiste no papel dos discursos nas práticas sociais. A materialidade da linguagem é estabelecida na medida em que o que é dito pode ser modulado para atender determinadas regras originadas de determinadas formações discursivas. Essas formações, entretanto, possuem influência concreta na organização de práticas, nas relações de poder e na produção de subjetividades. “Neste contexto cabe lembrar a “importância” da escola e de seu discurso, que são meios de controle pela sociedade, agentes propagadores de verdades, e ainda distribuidores de saberes e de poderes” (DIAS, 2005, p. 19).

Desde 1995 os PCN têm sido considerados parâmetros em que professores/as da Educação Básica podem apoiar-se para realizar seus planejamentos e suas ações em sala de aula. Entretanto, sua ligação com instrumentos avaliativos de aplicações regulares, que chegam de forma imperiosa as escolas, nos adverte sobre seu caráter de regulação introduzido via proposta de avaliação, configurada através da regulação de um currículo nacional comum. Assim como os PCN, a Prova Brasil desde sua primeira aplicação em 2005 tem permeado o ambiente escolar, seja de forma muito pontual em algumas instituições, por ser aplicada apenas a cada dois anos, ou de forma mais aguda em outras unidades escolares.

As políticas de avaliação e de currículo não podem ser analisadas sem levar em consideração que no momento em que passam para o nível da prática discursiva, passam por determinados filtros, “que não só determinam o percurso das intenções como também acrescentam diversas leituras [...]” (PACHECO, 2003, p. 18). E assim, “os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são

produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar” (PACHECO, 2003, p. 15).

Todos os discursos institucionalizados podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

3.3.1 As entrevistas

Cada categoria de análise foi arquitetada a partir das entrevistas semi-estruturadas²¹ realizadas com os professores/as, que foram sistematizadas de forma a apresentar questões com possibilidades de respostas abertas, na linguagem própria dos/as entrevistados/as, que puderam discorrer livremente sobre o tema ou questões proposta.

A primeira parte da entrevista é constituída de questões que acompanham a trajetória individual dos sujeitos, a fim de conhecer melhor a formação e o tempo de atuação na área. Na análise, o que se buscou foi a compreensão da fala a partir de leituras e escutas cuidadosas.

A todos/as foi garantido o anonimato. Em relação ao texto das entrevistas gravadas e transcritas, foram levantados pontos que pareceram comuns em todas as narrativas, enunciados que serviram como referência para as análises do controle sobre o trabalho docente estabelecido pela Prova Brasil.

Para proteger a identificação dos/as entrevistados/as os nomes das escolas e dos/as professores/as foram substituídos. Escola A, Escola B, P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, respectivamente.

- **As estratégias de produção de verdade sobre a Prova Brasil**

Entendemos que há uma produção de regimes de verdades que circulam nas escolas e entre os/as professores/as sobre a qualidade da educação via Prova Brasil. Regime de verdade, equivale a visões de verdade, utilizadas de maneira a controlar e regular o que pode e o que não pode ser dito. O termo verdade está relacionado a sistemas de poder, que produzem e dão sustentabilidade, fazendo com que esta verdade seja produzida e reproduzida.

²¹ Roteiro de entrevista disponível no apêndice (APÊNDICE A)

Entendemos que não é apenas em relação aos discursos considerados dominantes, ou dominadores, de qualquer sociedade, mas igualmente no campo educacional faz sentido falar em regimes de verdade.

Segundo Foucault (2003) os regimes de verdade, ou como o autor sugere, uma política geral de verdade, compõem tipos de discursos que aceitam e se fazem funcionar como verdadeiros. A distinção entre sentenças verdadeiras e sentenças falsas é feita via mecanismos e instâncias de poder, onde cada sentença é sancionada por meio daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

Se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então todos os discursos institucionalizados podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. (MORAES, 2010, p. 7)

Nos sistemas educacionais, a política de verdade, conta com o aparato governamental, que faz a inserção de suas políticas através de discursos que insistem em demonstrar a sua eficácia, considerando como o melhor caminho a seguir. Entretanto, as escolas estão sujeitas a moldar esses discursos. No contexto dessa política geral de verdade na educação, constroem suas próprias versões de verdade, suas próprias versões daquilo que conta, de quem está autorizado a falar. Isto é, eles também podem ser vistos como regimes de verdade.

Os discursos que circulam no meio escolar estão atrelados a um sistema cultural e também de significados. Eles produzem limites aos discursos. De forma que poder, governo e educação se correlacionam. Tal análise permite identificar as características de discursos e práticas particulares que tem efeitos perigosos.

Alinhamento das Matrizes de Referência aos PCN

A implementação e avaliação de currículo têm assumido o panorama das políticas educacionais oficiais atuais. “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e os espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p 13).

É possível verificar esse panorama a partir da quantidade de diretrizes curriculares existentes para todos os níveis, modalidades e especificidades de ensino. A

centralidade política do currículo também pode ser observada a partir da ênfase que se tem dado às políticas de avaliação. “Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região” (ARROYO, 2011, p 13).

Um caminho que se configura num currículo nacional, único e avaliado em parâmetros únicos. Essa preocupação em avaliar minuciosamente as competências desenvolvidas por cada estudante indica que o currículo “passou a ser um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar” (ARROYO, 2011, p 14).

No caso brasileiro, além da implantação de uma proposta reguladora mais direta como os PCN, há também a criação de Matrizes de Referência do Saeb e da Prova Brasil. Ambas reforçam a homogeneização e conduzem o que e como professores/as devem ensinar e o que os/as alunos/as devem aprender. E tendo como função principal a classificação de desempenhos nas competências e habilidades tidas como primordiais. De maneira que os docentes são obrigados a ignorar em certa medida os alunos e centrar o ensino na busca de melhores resultados nas avaliações. “Submetem a que seu trabalho profissional seja avaliado em função apenas desses resultados, que sua carreira, até seus salários sejam condicionados a resultados matemáticos, estatísticos” (ARROYO, 2011, p 31).

Os/as professores/as que estão há mais tempo na rede municipal participaram da formação continuada PCN em Ação, que na década de 90 visava tornar efetivas as orientações destes parâmetros. Em relação ao conhecimento dos/as entrevistados/as sobre os PCN todos afirmaram que já ouviram falar ou conhecem os PCN. Ainda assim, afirmavam não ter um conhecimento aprofundado, com exceção da entrevistada P2, que pela sua formação em Letras estudou na graduação o PCN de Língua Portuguesa.

Quando questionados sobre a relação dos PCN com as Matrizes de Referência da Prova Brasil a maioria dos/as professores/as entrevistados/as não consegue identificar nenhuma relação entre os dois:

Ainda não parei para verificar se tem alguma relação. (P4)

Pouca relação! Porque assim os PCN têm mais um direcionamento, na questão dos descritores eu acho que foge a relação. (P7)

Divergindo deste posicionamento duas entrevistadas afirmam:

Eu vejo que existem relações, porque o foco do ensino é fazer do aluno um aluno que saiba, que saiba interpretar, que saiba redigir, que saiba falar, um aluno que se desenvolva de uma maneira que ele hoje tenha autonomia, então isso aí tanto vem dos parâmetros, como vem da Prova Brasil, porque a Prova Brasil vem em cima de interpretação. P2

Há uma grande relação, eu acredito que tudo que envolva a questão da aprendizagem, seleção de conteúdos, objetivos, tudo está relacionado a questão dos PCN. P5

Não existe de forma nítida na concepção da maioria dos/as professores/as uma relação entre os PCN e a Prova Brasil. E ainda que não claramente para os professores/as podemos afirmar que a elaboração de Matrizes de Referência para avaliações nacionais se constitui em processos que reforçam o currículo oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais, impondo indiretamente sua utilização em sala de aula, mesmo que os docentes não tenham estudos aprofundados sobre o documento, ao contrário das Matrizes de Referência da Prova Brasil, como observamos.

Quanto aos conhecimentos relacionados às Matrizes de Referência, competências e habilidades da Prova Brasil, os/as professores/as afirmaram ter conhecimento do tema:

Nós conhecemos porque vem o material, o material vem para cada professor, vem com as habilidades, vem com as matrizes, vem com tudo que você tem que saber. (P2)

Conheço, inclusive tenho o manual. (P4)

Conheço, a gente trabalhou os descritores todos detalhados. (P6)

Para Arroyo (2011, p. 31) essa política de avaliação atrelada à política do currículo é uma forma cruel de dizer aos/as professores/as “tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça-se de educá-los e de ser educador. Sejam apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações”.

Estratégias são lançadas para que o/a professor/a aproprie-se dos conhecimentos relacionados à Prova Brasil e assim possa preparar os/as alunos/as para o exame. Dentre essas estratégias, podemos destacar na rede de escolas em questão, as mais utilizadas foram a formação continuada específica para os/as professores/as do 5º

ano do Ensino Fundamental; simulados da Prova Brasil, realizados nas escolas com os alunos/as das turmas a serem avaliadas e o acompanhamento direto do coordenador/a pedagógico/a, seja na formulação do plano de ensino, de forma a contemplar os descritores contidos nas Matrizes de Referência do SAEB e da Prova Brasil. A exemplo da escola B, ou ainda no rotineiro acompanhamento dos planos de aula, como acontece em ambas às escolas.

Formação Continuada

A formação de professores passou a ser preocupação intensiva no Brasil a partir das reformas educativas da década de 90, fruto das novas demandas de reestruturação econômica do país, uma suposta defasagem na organização do sistema educacional e na formação docente e de uma concepção de educação enquanto capital humano. A função da educação e conseqüentemente do/a professor/a passa a ser vista como salvaguarda da nação. Para Nunes (2007) estudos significativos no campo conceitual, político e epistemológico educacional indicam que há uma nova reconfiguração do trabalho do/a professor/a.

Algumas dessas análises pontuam o quanto o professor se vê forçado a assumir novas competências; a demonstrar determinadas habilidades; a mudar rotinas e condutas pedagógicas; a rever valores, conceitos e práticas devido à celeridade do mundo do trabalho e das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que emergem nesta contemporaneidade. (NUNES, 2007, p. 21)

De maneira que a profissão tem passado por determinadas regularizações para atender a atual ordem social. As reformas educacionais impactaram diretamente na vida dos/as professores/as e também em sua formação, esse processo fica evidente quando analisamos a quantidade de formação continuada que tem sido ofertada pelo governo, a fim de divulgar e garantir a implementação das atuais políticas educacionais. Tem acontecido um repentino interesse pela prática das formações, preocupação com os conteúdos e com os resultados dos sistemas de avaliação.

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a

organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. (ARROYO, 2011, p. 15)

Coutinho e Sommer (2011) afirmam que a docência, desde as primeiras experiências de escolarização, foi concebida como uma ação de governar a sala de aula. Esse processo tem se intensificado, estendendo-se também a formação de professores. É o controle, dos que controlam a sala de aula.

Dentre as várias formações continuadas oferecidas no Município de São Miguel dos Campos durante o ano de 2009, houve uma formação continuada específica para professores/as dos 5º anos com vistas a trabalhar itens necessários preparação dos/as educandos/as para a Prova Brasil. Nas entrevistas, os docentes afirmaram a existência de estudos referentes às Matrizes Curriculares do Saeb/Prova Brasil:

Houve, sempre há, na escola e na Secretaria Municipal de Educação, houve uma professora de Língua Portuguesa, junto com uma Pedagoga que fez algumas aulas, em que elas passavam, elas fizeram teste antes da Prova Brasil, para avaliar o aluno como eles estavam, no outro ano não, quando nós tiramos o primeiro lugar, foi cada professor por si, cada professor que se virava. Ano passado teve encontros pedagógicos, para nos habilitar, nos mostrar as melhores maneiras possíveis de se trabalhar, mesmo assim o professor tem que adaptar para a sua turma. (P2)

Nós tivemos uma preparação, encontros na secretaria, e a professora que nos ensinou lá, ela mostrava principalmente as palavras que a gente deveria trabalhar em sala de aula, porque são palavras que eles não têm vivência direta, mas que a gente sempre trabalhasse, para que eles tivessem maior conhecimento de como resolver a questão. (P5)

Assim, na última prova realizada do município os professores/as tinham os conhecimentos básicos das habilidades e competências esperadas na Prova Brasil. A fala dos/as professores/as demonstra claramente a tentativa governamental de atender as prerrogativas da Prova Brasil, via o estabelecimento de formação continuada especificamente para atender à Prova Brasil.

talvez nunca tenha sido nos oferecido um código de conduta tão completo (e complexo) cuja obediência condicionaria a nossa constituição como professores atuais, nunca havia sido cartografado com tanto requinte e detalhes aquilo no qual devemos nos tornar. Enfim, talvez nunca antes de nossa história tenhamos sido tomados como objeto de governo de forma tão clara, tão explícita, de modo a poder-se afirmar que estamos presenciando (e protagonizando) uma intensificação da formação de professores como arte de governar (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 99).

A formação continuada pensada sobre o prisma da governamentalidade nos aponta que ela tem servido como um importante dispositivo de controle do professorado, oferecendo um código de conduta, que diz minuciosamente o que, quando e como, cada professor/a deve ensinar e, em última análise, como deve ser. De fato, a formação de professores/as tem se intensificado como uma arte de governar.

Simulados da Prova Brasil

Além da formação proposta pela Secretaria Municipal, também foi adotado pelas escolas o uso de simulados, que foi considerado pelos/as entrevistados/as como um dos fatores que ajudaram a alcançar um bom resultado:

Foram trabalhados os descritores, nós trabalhamos o que foi preciso trabalhar, porque até então teve um simulado e esse simulado foi quem deu um pontapé para que alcançasse essa nota. (P4)

Fizemos simulado o ano passado uma ou duas vezes. (P5)

Nós fazemos de três em três meses simulados idênticos a Prova Brasil. (P4)

Não, eu não faço simulado, mas tem umas provas que são aplicadas pela coordenação. (P7)

A entrevistada (P6) afirma que essa estratégia é necessária e que faz atividades em sala de aula “para que no dia da prova, não se tenha tanta dificuldade”. Nas duas escolas investigadas houve pelo menos a aplicação de um simulado com as turmas que iriam passar naquele ano pela avaliação da Prova Brasil, como forma de familiarizar o/a aluno/a com as questões e o ritual de aplicação do exame nacional.

“Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bom resultados dos alunos” (ARROYO, 2011, p 27). Assistimos ao treinamento dos estudantes para responder a essas avaliações, os simulados são apenas um indicativo do que tem acontecido no cotidiano escolar. Há ainda o trabalho direcionado dos/as professores/as no dia a dia da sala de aula.

Os/as estudantes têm sido treinados para responder estas avaliações, e assim, não comprometer o resultado da escola nos índices de desenvolvimento de educação do país.

As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e docência. Nossa bandeira de luta desde os anos 1980, educação como direito sai do discurso. Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificações dos resultados. Docência é reduzida a treinar esses domínios. (ARROYO, 2011, p 25)

Está armada toda uma estrutura que almeja o controle do que se ensina. Indiferente aos processos educativos, o que tem sido proposto tanto nas propostas curriculares, quanto nesse sistema de avaliação é a classificação e hierarquização, das unidades escolares e dos agentes que a constituem.

- **Perda na autonomia/ controle do trabalho docente**

As atuais políticas educacionais instauradas no país nos indicam que as propostas curriculares precisam ser pensadas como produto de uma política educacional que converge para uma homogeneização, assim como as avaliações desempenham o papel de definidoras de conteúdos, além de exercerem a função de classificar. A rigidez dessas políticas impõe-se sobre os discursos da autonomia e liberdade dada aos/as professores/as e as escolas.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2011, p 34-35)

Tal como sugere Arroyo, esta relação tem sido tensa e incide diretamente sobre o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as em sala de aula, “essa pluralidade de normas, políticas e diretrizes curriculares vão dirigidas aos profissionais dos currículos, são ordenamentos disciplinares que estruturam nosso trabalho” (ARROYO, 2011, p 16).

De forma que essas políticas e diretrizes têm promovido mecanismos normatizantes do trabalho docente.

O controle curricular tem como seu principal instrumento processos de avaliação que agem como legitimadores de determinados saberes. A centralização da avaliação por desempenho empurra para as escolas conhecimentos dos quais elas não podem se esquivar.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o conteúdo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado nas avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados conteúdo para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e consequentemente de coletivos docentes. (ARROYO, 2011, p 35)

As escolas e os/as docentes têm moldado suas práticas de modo a conduzir para a preparação destas avaliações. No caso dos/as professores/as entrevistados/as, quando perguntados/as se houve adequação do planejamento ou do currículo após a Prova Brasil os/as professores/as responderam:

Com certeza, porque quando a chega no início do ano a gente faz um planejamento e quando a gente recebe o material da Prova Brasil a gente tem que adequar, às vezes até o nosso planejamento já tem alguma coisa, mas este ano você já pega um livro em que você vai planejar, já mais ou menos dentro do que se pede. E para um professor como eu que já tinha ensinado em outros anos atrás, então eu já tinha mais ou menos a ideia de que este é o ano da Prova Brasil, então eu já vou preparar os meus alunos mais ou menos no que pede a Prova Brasil, mas tem que haver uma modificação. (P2)

Houve, inclusive esse ano estamos trabalhando um planejamento dentro dos descritores (P4)

o planejamento já foi elaborado dentro das perspectivas da Prova Brasil, muito diferente de antes de acontecer a Prova Brasil, porque o professor não se prendia tanto a descritor. (P4)

Sim, teve que seguir os descritores (P6)

Eu peguei esse ano, mas comparado a quando eu trabalhei antes houve adequações sim! Com certeza. No ano que eu lecionei não foi aplicada ai eu fiquei a vontade para fazer o planejamento. (P7)

Todos/as os/as professores/as entrevistados/as nos afirmaram que houve adequação do planejamento curricular a partir da implantação da Prova Brasil. Na

escola B, como afirmam o/a entrevistada/o P4 e o/a P6, o planejamento anual da escola para os 5º anos contemplou os descritores, direcionando quais e quando cada descritor deveria ser trabalhado.

Segundo Arroyo (2011) quando uma racionalidade, ou determinados saberes se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outras formas de pensar são silenciados, segregadas, sacrificadas. “Mas como não ser fiel a conteúdos que aprendemos a cultuar como sagrados?” (p 46). Tem sido relativamente difícil para os/as educadores/as ter uma postura crítica diante das orientações oficiais de conteúdos e metodologias de trabalho, visto que muitos dispositivos têm se alinhado, em diversas frentes, reforçando o caráter legítimo e primordial de determinados conhecimentos, indispensáveis para o crescimento econômico. Esse alinhamento tem se dado via a introdução de parâmetros nacionais e de tantas outras orientações curriculares, formação continuada de professores/as ou mesmo através dos livros didáticos.

Esse movimento das avaliações tem levado os/as professores/as a buscarem alternativas para facilitar o trabalho em torno da preparação para a Prova Brasil. “quando se fala de resultado tem que se planejar. Para obter um bom resultado. Uma mudança pra o lado bom” (P3).

Se na escolha do livro didático para as escolas públicas que acontecem a cada dois anos no país só estão disponíveis aqueles em consonância com os PCN, mais recentemente a escolha para algumas escolas tem sido determinada pelo material didático que contemplem os descritores da Prova Brasil. Na escola A, a professora do 5º ano falou sobre a escolha do livro didático:

Este ano o livro didático, ele já veio em cima, não em cima, ele veio dentro do que a Prova Brasil pede, mas os anos passados eles não vieram assim, então era o professor que tinha que correr atrás, o professor que tinha que pesquisar, e é claro que o professor tem que ser pesquisador, o professor tem que correr atrás, porque o professor não pode ficar só no livro didático, mas que este ano a escolha do livro, o livro foi bem melhor, está vindo os assuntos já dentro do que se pede na Prova Brasil, apesar de que este ano nós não temos a Prova Brasil. (P2)

O que seria para essa professora um instrumento de ajuda no planejamento das aulas e no encaminhamento para a preparação para a Prova Brasil? Os/as professores/as

têm aprendido a cultivar esses conhecimentos e trabalhá-los em sala de aula sem maiores questionamentos. Nos discursos aparecem como conhecimentos de fato indispensáveis para alunos/as que estão concluindo o primeiro ciclo do ensino fundamental, como se isso bastasse.

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados. (ARROYO, 2011, p. 46)

Quanto à distribuição do tempo escolar por disciplinas, a entrevistada P3 afirma: “Depois da prova mudou o direcionamento mais para português e matemática”. A partir das observações realizadas, também pudemos constatar que quando a aula era de outra disciplina, em geral, se fazia o estudo de forma mais enfática do texto e sua interpretação e não do conteúdo propriamente dito. Corroborando com essa ideia Arroyo (2011) afirma que tem chegado às escolas reorientações curriculares prontas, que privilegiam competências em áreas já privilegiadas.

Na medida em que avançávamos para articular o ensinar e o educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais. Seremos julgados não como docentes-educadores por termos foco no conteúdo e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelo resultado dos alunos nas provas. (ARROYO, 2011, p 28)

Os/as docentes têm permitido que seu trabalho seja controlado tanto em forma quanto em conteúdo. Assim, as práticas curriculares cotidianas sofrem com a crescente perda da autonomia dos/as professores/as, desenvolvendo o processo contínuo de padronização dos conhecimentos trabalhados em sala de aula e controle do trabalho docente. Arroyo (2011) nos alerta sobre como essas políticas estão transformando os/as professores/as em aulistas, preocupados em passar a matéria, sem outras atividades que desviem dessa função em sala de aula. E o conflito gerado ao receber as demandas dos/as alunos/as com seus problemas e suas particularidades tendem a ser ignorados. As

consequências estão a fazer barulho e os educadores sujeitos a “entrar em crise de identidade profissional diante de alunos que exigem atenção ao seu direito à educação ameaçando em formas tão precarizadas do seu sobreviver” (ARROYO, 2011, p 26). É importante lembrar que essas mesmas políticas educacionais também precarizam a escola e o trabalho docente, para agravar o quadro.

O Papel do Coordenador Pedagógico

No que se refere à política curricular e às políticas nacionais de avaliação e de financiamento, o/a coordenador/a pedagógico aparece como articulador/a importante deste processo. Encarregado/a de mobilizar os/as educadores/as para aderir a estas políticas, já assimiladas como indispensáveis para a melhoria da qualidade da educação. Os/as professores/as são convocados/as a implementar tais medidas, convencendo a comunidade escolar de seus possíveis benefícios, especialmente financeiros, na medida em que o desempenho institucional está vinculado aos recursos destinados à escola.

Assim, tende a haver um rígido controle pedagógico, “(como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação do sistema em larga escala e a proposta de um currículo padronizado) que é a própria negação da autonomia docente” (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 104).

Diante desta problemática, encontra-se o coordenador, sendo suas ações desenvolvidas como articuladoras do trabalho pedagógico que precisa orientar e articular o trabalho docente para uma preparação para a Prova Brasil, na busca por bons resultados, melhorando o IDEB de sua escola.

Aumentando a cobrança sobre os/as professores/as no cumprimento do currículo oficial e na melhoria dos resultados das avaliações nacionais. “Para os gestores, ser docente competente é ser fiel a essa visão sagrada dos conteúdos, de sua disciplina, levá-lo a sério, ser exigente, cumprir com fidelidade todos os processos e rituais” (ARROYO, 2011, p46).

Essa prerrogativa fica exemplificada na fala dos/as entrevistados/as sobre o acompanhamento das atividades escolares, através de reuniões em grupos e de outras maneiras também:

Estamos trabalhando e o coordenador acompanha, mas não exige, porque sabe o nosso trabalho, planejamento e as atividades ela faz a

correção e se ela não estiver de acordo ela manda de volta. Não tem como fugir por causa do coordenador que acompanha. (P1)

Muito acompanhamento por conta da escola oferecendo materiais, por parte da coordenadora. Reuniões específicas para poder levar essa luta com sucesso. (P6)

Quanto à preparação dos/as alunos/as para a Prova Brasil, é notória a preocupação das escolas via coordenação pedagógica, que orienta e investe numa formação que se revista das habilidades necessárias para alcançar bons resultados na avaliação externa. Sobre a função do coordenador pedagógico os/as professores/as afirmam:

Sim, eles investem para direcionar o trabalho para a prova Brasil, cada trabalho que você faz o diretor e o coordenador acompanha. Mais o coordenador. Na próxima semana vou aplicar uns trabalhos avaliativos de todas as matérias, e antes de serem aplicados aos alunos passa pelo coordenador. Exemplo: eu estou dando uma aula de português e ela diz trabalhe mais isso, insiste nesse assunto aqui que cai na prova Brasil. (P1)

Mesmo não tendo sido avaliado esse ano, a proposta sugerida pela coordenadora foi de seguir com a preparação! Até porque ela faz avaliações a cada bimestre para ver o nível dos alunos. (P7)

A professora está referindo-se as avaliações realizadas periodicamente pela coordenação pedagógica. Estas avaliações são formuladas com questões semelhantes às da Prova Brasil. Assim, o coordenador pedagógico tendo como função orientar sua equipe, por vezes deixa muito pouco espaço para a autonomia e autoria dos/as docentes, com implicações para a sua própria identidade profissional. “As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais” (ARROYO, 2011, p 30).

- **Autogoverno e conformação moral como produto discursivo e como ferramentas do controle sobre o trabalho docente**

Para Foucault (2008), a arte do governo incide sobre todos, de forma que a liberdade ou apenas a sensação de liberdade permite que sejamos mais bem governados, corroborando para uma espécie de consentimento nas escolhas e também nas condutas.

Temos assistido a um aprimoramento das práticas de governo e mais especificamente das tecnologias do eu.

Ao produzir eficientes formas de controle e de autocontrole, o *novo gerencialismo* cria a ilusão de que as decisões educativas estão livres de qualquer imposição, naturalizando posturas individualistas, hegemônicas e resultados. Todos e cada um passam a ser vistos como problemas de gestão. Os sujeitos sujeitos a um controle desse tipo são interpelados pelas práticas de governo, assumidas como se fossem escolhas próprias, autônomas. Nessa dimensão, o controle é assumido e interiorizado por cada agente. Trata-se de dispositivos de poder e de saber que se impõem sobre os processos de vida, com vistas a controlá-los e transformá-los. (DEL PINO, VIEIRA, HYPÓLITO, 2009, p. 115)

Na arena política, as táticas de governo têm se esforçado em atingir a liberdade individual aliada à capacidade de escolha, ao passo em que assistimos uma intensificação de mecanismos éticos que têm sido postos em funcionamento na sociedade do controle. Nessa perspectiva, a avaliação torna-se elemento crucial no que se refere à vigilância e ao controle em tempos neoliberais. O controle ocorre especialmente sobre a ação do currículo ao colocar conteúdos do seu campo em funcionamento e ao movimentar a avaliação destes conteúdos, voltando-se a conformação moral dos/as docentes.

Com tal modelo de gerência, os professores vão produzindo informações e se convertem em objeto de informação. Isso permite que os agentes escolares possam quantificar seus desempenhos profissionais e a satisfação dos clientes (os alunos, seus pais, a própria comunidade). O docente vê sua prática cercada por instrumentos de medição, convencido da grande ajuda que eles oferecem para melhoria da qualidade de seu trabalho. (DEL PINO, VIEIRA, HYPÓLITO, 2009, p. 119)

O professor/a transforma-se em um gerente de si mesmo. E já não percebe o controle, pois passa ele mesmo a ser o gerente de si, controlando, vigiando suas ações e se cobrando por mudanças nas metodologias, pelo cumprimento do currículo e consequentemente pelos melhores resultados nas avaliações nacionais. São táticas que os/as docente/s são instigados/as a adotar e que vão sendo assimiladas como benéficas ao seu trabalho e também inevitáveis, ao final de tudo. Os docentes passam a incorporar

o discurso das políticas oficiais, convencidos de ser a melhor opção para a melhoria da educação. Para Arroyo (2011, p47) “a cultura do intocável pesa sobre a cultura docente como um mecanismo de controle dos próprios docentes”.

Quando perguntados/as sobre a quem atribuíam o resultado nas avaliações, grande parte dos/as entrevistados atribuiu ao seu próprio desempenho, ao seu trabalho, corroborando a autorresponsabilização: “acredito que o meu trabalho, o reflexo do meu trabalho, apesar de que eu não gostei do reflexo do ano passado” (P5). A professora estava referindo-se a avaliação de 2009 e não gostou do resultado, porque na prova anterior a escola tinha ficado com o melhor resultado no município e em 2009 ficou com a segunda colocação.

A implementação da política de avaliação provocou mudança nos discursos dos/as docentes. Quando perguntados/as se os/as professores/as notaram alguma diferença na sua escola e em seus colegas de trabalho, os/as entrevistados/as responderam:

Sim, porque houve um avanço muito grande, tanto no professor quanto no aluno. O professor fica mais atento, eu vou ter que me preparar mais porque está sempre acontecendo mudanças e o aluno tem que ficar por dentro de todos os assuntos, não só os da Provinha Brasil, como aprendizagem do aluno. Por conta da cobrança da prova o professor fica mais atento em trabalhar aquele conteúdo. (P1)

Só a movimentação. E a Coordenação Pedagógica conversava com a gente sobre a Prova Brasil. Há um movimento porque em todo caso há uma expectativa de uma prova que vai acontecer a nível nacional, então o professor junto com a direção. Têm reuniões para conversar um pouco sobre a Prova Brasil, porque todo mundo quer ver sua escola melhor. (P2)

Notei satisfação, por parte da coordenação, quando você realiza um trabalho e tem êxito todo mundo fica alegre, pais, alunos. (P6)

Sim, comprometimento e realização de atividades. (P7)

A pesquisa apontou uma postura dos/as professores/as como gerentes de si mesmos, alinhando suas práticas curriculares à proposta imposta pela Prova Brasil, mediante o discurso da eficiência, no trato dos conteúdos exigidos na Prova Brasil em sala de aula. E a formação continuada reforçando todo este discurso da necessidade da melhoria da educação e a grande responsabilização do professor para o salto da qualidade.

Para Coutinho e Sommer (2011, p. 98) estabelece-se o regime do eu: “no qual cada docente se localiza na medida em que efetua um balanço pessoal, presta contas (confessa suas verdades), assume sua formação como autoformação, mobilizada por uma *prática reflexiva*. Em uma expressão, *age sobre si mesmo*”.

Tomando o governo enquanto condução da conduta, educar é governar, cabendo também ao/a professor/a tomar posse de determinados saberes e também de práticas, que dentre muitas possibilidades, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo, direcionando sua própria conduta enquanto docente (COUTINHO, SOMMER, 2011).

A intensificação de campanhas televisionadas e de campanhas nas escolas carrega a marca de um forte apelo moral, convocando professores/as a embarcarem na empreitada pela busca da melhoria dos índices de educação do país, utilizando-se do discurso da educação para todos e também do discurso da qualidade.

A mídia tem dado destaque às avaliações nacionais, evidenciando as escolas com melhores e piores resultados.

Os sistemas, as escolas e os professores são classificados em bem-sucedidos ou mal sucedidos. De um lado os merecedores de destaque, louvor pelos êxitos na transmissão e nas aprendizagens de competências que trarão o progresso e o futuro da nação. De outro lado, os merecedores de reprovação, vergonha por não terem tratado com profissionalismo conteúdos e rituais sagrados do bem ensinar e bem aprender competências necessárias ao progresso. (ARROYO, 2011, p 48)

Nas escolas, essas campanhas não estão acontecendo de forma sutil, é notável a preocupação em expor melhores índices. Na escola B, por exemplo, havia um cartaz grande, colorido, logo na entrada, contendo as metas do Ideb já alcançada pela escola.

Nesse sentido, entendemos a importância de observar e ouvir o que os sujeitos que são o alvo mais direto das políticas de avaliação, através da Prova Brasil: os/as professores/as. A avaliação dos professores/as sobre a existência da Prova Brasil como uma avaliação nacional foi positiva para quase todos os entrevistados/as: apenas o/a entrevistado/a P3 que afirmou que a Prova Brasil é “uma forma que se encontrou pra se avaliar o tipo de conhecimento do que se está passando pra o aluno”. Com exceção do

P3, nenhum/a outro/a professor/a levantou questões referentes ao controle ou a simplificação do conteúdo trabalhado em sala de aula, ou ainda de cunho político de exigência da aplicação da prova, ou mesmo do condicionamento da escola aos descritores estabelecidos nas matrizes de referência da Prova Brasil.

A entrevistada P6 considerou a Prova estimuladora e, embora P5 tenha considerada a Prova “forte” para os alunos, afirmou que “ter a Prova Brasil é bom para ver como está o nível” (P5).

Um dos entrevistados chegou a comentar da necessidade dos professores/as também serem avaliados “2009 foi diferente porque foram em todas as turmas, mas eu achei muito bom ter uma avaliação nacional. E acho que o professor também deveria ser avaliado” (P4).

Quanto à questão da classificação das escolas por notas, este aspecto não pareceu um problema para os/as professores/as, “acho que é uma forma de toda equipe sempre buscar um nível maior tanto em nota, quanto em qualidade de ensino” (P3). Para P7 “eu acho necessário já que é nota. Porque isso leva a quem tira nota baixa estudar para melhorar”.

Assim, a preocupação com a preparação dos alunos para a Prova Brasil favorece a construção de um modo específico de comportamento a ser seguido, certo modelo de conduta, em que professores fiscalizam-se e cobram-se individualmente e coletivamente.

Dispositivos disciplinares foram dando espaço para dispositivos cada vez mais controladores dos sujeitos, sem, contudo, ser necessário utilizar punições mais diretas. “Os envolvidos no processo de avaliação, no caso da escola, os professores, pais e as leis estão aí para garantir que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. O que será tocado é a alma que sofrerá com a condenação” (DIAS, 2005, p. 27).

Nesse aspecto, a Prova Brasil tem se mostrado um mecanismo bastante eficaz na promoção da competição e do individualismo nas escolas, além de ser um mecanismo bastante eficiente de controle, padronização e simplificação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e seus currículos, ao ponto de dispensarem cada vez mais a gerência externa, internalizando-a como autogerência.

- **Espaços de fuga/resistência**

O poder para Foucault relaciona-se a um campo de ações possíveis e ao governo das condutas que se modificam e que só podem existir mediante a liberdade. Foucault (2008) considera que as relações de poder são condicionadas a existência de sujeitos livres, implicando numa forçosa possibilidade de resistência.

Assinalamos assim, as possibilidades de liberdades instauradas pelo próprio exercício do poder. São as linhas de fuga concernentes aos mecanismos de controle. O poder não exclui a liberdade, nem tampouco liberdade exclui poder, mas estão interligados num jogo em que a liberdade é condição de funcionamento e de suporte do poder.

Ainda que os mecanismos de controle tenham se tornado cada vez mais difusos nas instituições escolares, os/as professores/as têm encontrado pequenas rachaduras pelas quais conseguem se desviar. Arroyo (2011, p38) destaca a importância de combater as imposições feitas às escolas, “essas aberturas exigem resistência, contestando o caráter sagrado, hegemônico, inevitável que se impõe sobre os e as escolas, sobre o currículo e as avaliações e, sobretudo, sobre a criatividade e autoria docente”. Para tanto, é importante que os/as professores/as estejam no centro do controle, via o controle do seu trabalho, lutem, resistam para garantir espaços para autonomia e criatividade.

Sobre o trabalho em sala de aula, a professora P2 afirma que por mais que a coordenação faça o trabalho de orientação para a Prova Brasil, o trabalho em sala de aula é realizado por ela:

Alguns direcionamentos existem, mas quando o professor sai daqui, é ele e sala, é ele e aluno, o planejamento tem que ser do professor, o coordenador vai ver o planejamento e ele vai aceitar ou não, mas quem sabe o que o aluno precisa é o professor, mesmo tendo ou não uma visão de uma Prova Brasil. O importante é que meu aluno esteja preparado para a vida, para a prova que vier. (P2)

No espaço da sala de aula, a professora afirma que ainda tem “autonomia” para realizar o seu planejamento, que pode ser seguido à risca ou, ser modificado mediante as urgências momentâneas. De acordo com as necessidades dos/as educandos/as, o currículo realizado, por vezes, vai além do programático, investido principalmente das

demandas dos/as educandos/as, e pelos níveis e ritmos de aprendizagem diferentes. Alguns/as professores/as entendem que é importante atentar para as diversidades regionais e que uma avaliação nacional certamente mostrará as diferenças entre essas regiões. De acordo com a entrevistada P2:

O que tem que ser percebido é que o nível de Alagoas, não é o mesmo nível do sul. Às vezes nós recebemos um aluno de São Paulo que não sabe de nada e às vezes a gente recebe alunos que vem de outro estado e que sabe muito mais. Aquelas matrizes são para todo Brasil, então o professor tem que adaptar de acordo com a sua realidade. (P2)

Pensando nas peculiaridades locais e as diversidades, sobretudo, num país gigantesco como o Brasil, é inevitável ignorar ou negar o contexto local e a história de vida dos sujeitos que frequentam as escolas. “Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares com vidas precarizadas, teremos coletivos de profissionais e educadores contestando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações” (ARROYO, 2011, p 40). A professora P2 afirma: “A minha prioridade não é a Prova Brasil, a minha prioridade é o meu aluno, é o que ele vai aprender para a vida e para suas experiências no futuro”.

“São ecos de vivência de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los, a não abafá-los com nossas lições e nossas didáticas e ameaças de avaliações reprovações” (ARROYO, 2011, p 16). Ainda que haja uma intensificação de mecanismos de regulação e de controle, não existe percurso que não seja passível de resistência. Uma resistência à conta gotas, mas que insiste em se preservar diariamente nos pequenos atos. A sala de aula ainda é um espaço forte de exercício de autonomia docente e muitos docentes têm clareza disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está montada há um certo tempo, uma estrutura governamental neoliberal que tem levado adiante a aplicação da Prova Brasil no município pesquisado. Essa estratégia tem feito com que os/as professores/as se envolvam sistematicamente na aplicação da prova em suas escolas.

Percebemos que está se armando toda uma estrutura que almeja o controle do que se ensina com o objetivo de alinhar os currículos desenvolvidos pelos docentes aos objetivos da Prova Brasil. Indiferente às diversas possibilidades de processos educativos, o que tem sido proposto tanto nas propostas curriculares, quanto nesse sistema de avaliação é a padronização e simplificação, permitindo com mais facilidade a classificação e hierarquização das unidades escolares e dos agentes que a constituem advindos dos resultados da avaliação. O controle curricular tem como seu principal instrumento processos de avaliação que agem como legitimadores de determinados saberes.

Entendemos que a Prova Brasil, enquanto dispositivo de controle governamental tem por objetivo não apenas medir o desempenho dos estudantes, mas também o controle do trabalho docente, de sua conduta e do currículo desenvolvido por eles/as.

E assim, têm mudado o uso do tempo escolar, os conhecimentos abordados em sala de aula, selecionando estes e não aqueles conhecimentos e a rotina diária dos/as professores/as. Desenvolveu-se uma forma de regulação dentro do qual o/a docente é submetido à perda da autonomia. “A avaliação e seus resultados funcionam como reguladores e indicadores do processo educacional, visto que os próprios mecanismos utilizados na construção curricular já delimitam como e até aonde o professor e aluno podem e devem atuar” (BARREIROS, 2009, p.4). Introduzindo moldes de submissão, que tenta fornecer determinada habilidade.

As atuais políticas educacionais instauradas no país nos indicam que as propostas curriculares precisam ser pensadas como produto de uma política educacional que converge para uma homogeneização e simplificação extrema, assim como as avaliações desempenham o papel de definidoras de conteúdos, além de exercerem a função de classificar toda rede escolar brasileira. E deixa transparecer um agravante:

não é a política que tem se moldado a escola, mas a escola tem se estruturado e se moldado para atender a essas prerrogativas políticas, instaurando e naturalizando um processo político extremamente autoritário.

A intensificação de campanhas televisivas bem como as campanhas nas próprias escolas carrega a marca de um forte apelo moral, convocando professores/as a embarcarem na empreitada pela busca da melhoria dos índices de educação do país, utilizando-se do discurso da educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva a avaliação torna-se elemento crucial no que se refere à vigilância e ao controle governamental. O controle ocorre especialmente sobre a ação do currículo ao colocar conteúdos do seu campo em funcionamento e ao movimentar a avaliação destes conteúdos, voltando-se a conformação moral dos/as docentes.

Nossa pesquisa indicou o quanto o/a professor/a vem assumindo a política avaliativa da Prova Brasil, sem parar para refletir se de fato esse procedimento vem melhorando a qualidade do ensino e de suas aulas. As notas da Prova Brasil são indicadores de melhoria da qualidade partindo de uma concepção de avaliação problemática, na medida em que é extremamente limitadora dos saberes ensinados e empobrecedora do currículo escolar, como estratégia de homogeneização. Esses dados não podem ser considerados como indicadores de qualidade das escolas e muito menos de um sistema educacional público. A pobreza, o sucateamento, a desqualificação e a precarização do sistema escolar público são decorrência da própria política educacional neoliberal adotada, e não do desempenho docente.

No entanto, a sala de aula permanece o lócus privilegiado das resistências. Fortalecer o professor nesse espaço seria uma estratégia importante das gestões locais, como forma de garantir o desenvolvimento de um currículo de qualidade, que ao mesmo tempo fortaleça politicamente o/a professor/a.

REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Currículo cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-91.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARREIROS, Débora. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da autonomia... **25º Reunião da ANPED**, GT 12, 2002. Disponível em < <http://www.anped.org.br/>> Acesso em 30 de novembro de 2009.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BAUER, Adriana, SILVA, Vandrê Gomes da. Saeb e qualidade na educação: algumas questões. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 08/01/2009.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2001a.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2, Brasília, 2001b.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Volume 3, Brasília, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matemática: Orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil – 4ª/5º anos Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo horizonte: autêntica Editora, 2009.

COSTA, Rogério da. Sociedade do Controle. In.: **São Paulo em Perspectiva**. 18(1), São Paulo, 2004.

COUTINHO, Karyne Dias, SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre a formação de professores e arte de governar. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun 2011.

DELEUZE, Gilles. ?Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Trad. Wanderson F. do Nascimento. <<http://e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>>. Acesso em 17 de maio de 2010.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In: **Conversações (1972 – 1990)**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DEL PINO, Mauro Augusto Burket; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho Docente, Controle e Intensificação: Câmeras, Novo Gerencialismo e Práticas de Governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

DIAS, João Batista da Cruz. **O discurso da avaliação como exercício de poder: um estudo de caso em escolas da região metropolitana de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

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

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1996

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978 – 1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: vozes, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade** v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. V. 15, n 45 set./dez. 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde com o Neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n. 35, maio/ago, 2007. p. 241- 252.

HARDT, Michael, NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas públicas educacionais e as influências neoliberais. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. (Orgs) **Formação do pesquisador em Educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos, PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em < www.curriculosemfronteiras.org > Acesso em 09 de novembro de 2009.

IDEB. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php> > Acesso em 09 de novembro de 2009.

INEP. Disponível em < <http://portalideb.inep.gov.br/> > Acesso em 05 de março de 2010.

IVO, Andressa Aita, HYPOLITO, Álvaro Moreira. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise do contexto escolar. **ANPED**, 2009. Disponível em < <http://www.anped.org.br/> > Acesso em 20 de janeiro de 2011.

JUCHUM, Maristela, GABRIEL, Rosângela. Prova Brasil na visão dos professores. In.: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 120-133, jul.-dez., 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>> Acesso 21 de novembro de 2009.

LAZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

RIBEIRO, Isabel Cristina, LISE, Mary Ângela Teixeira Branda. Prova Brasil: descritores de avaliação de matemática. In.: **EREMATSUL – Encontro Regional dos Estudantes de Matemática da Região SUL**. Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/comunicacoes/17ISABELCRISTINA.pdf>> acesso em 05 de maio de 2011.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuada de ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de educação**. Maio/Jun./Jul./Ago, 2004, n° 26

LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e Integração curricular: Histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Disciplinas e Integração curricular: Histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação – consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MORAES, Ângela Teixeira de. O discurso em Foucault, noções para uma prática jornalística. In.: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – **XII Congresso de Ciências da comunicação na Região Centro-Oeste**. Goiania, 2010. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/sis/regional/resumos/R21-0050-1.pdf>> Acesso em maio de 2011.

NAGEL, Lizia Helena. Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In.: GUIMARÃES, Francys Mary Nogueira. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, UNIOESTE, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PACHECO, José A. O lado político. In: **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Poá: Artmed, 2003.

PARÁISO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In: **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 91-115, jan./abr.3. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PRADO FILHO, Kleber. **Michel Foucault: uma história da governamentalidade**. Rio de Janeiro: Insular e Archiamé, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Texto apresentado na **Anped Sul**, 2008. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. In.: **Revista Brasileira de política e Administração da educação**. Porto Alegre, v.25, n.2, mai./ago, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Inalda Maria dos Santos. Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. **RBPA E** – v.22, n.2, p. 315-329, jul./dez. 2006.

SILVA, Maria Aparecida da. Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil. Navegando pela História da Educação Brasileira. CAMPINAS: Graf.FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html> Acesso em 12/5/2011.

SILVEIRA, Rafael Alcadipani da. **Michel Foucault: Poder e Análise das Organizações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SOUSA, Sandra M. Zakia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas Educacionais: O contexto das práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. In: **19º EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE**, Anais... João Pessoa, 2009.

SOUZA Jr, Luiz de. Sobre o financiamento da educação básica. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. (Orgs) **Formação do pesquisador em Educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TRAVERSINI, Clarice Salette; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2 p. 1-294 mai./ago. 2009

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo, TRAVERSINI, Clarice. Apresentação – Porque Governamentalidade e Educação. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 34, n. 2 p. 1-294 mai./ago. 2009

VIEIRA, Jarbas Santos. El nuevo gerencialismo y el control de la docencia. In: **La Educación para Pensar-se**. México, FUNDA, 2008.

VIEIRA, Jarbas Santos. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora currículo e trabalho docente. **29º Reunião da ANPED**, GT 12, 2006. Disponível em < <http://www.anped.org.br/> > Acesso em 30 de novembro de 2009.

YIN, Robert k. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

NOME:

SÉRIE QUE LECIONA:

SEXO:

IDADE:

.....

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você trabalha como professora?
3. Há quanto tempo trabalha com turmas de 4º e/ou 5º anos?
4. Você conhece a Prova Brasil?
5. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais da sua disciplina/série?
6. Você percebe alguma relação entre a Prova Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais? Se sim, qual?
7. Você conhece as Matrizes de referência (onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas) da Prova Brasil?
8. Você sabe o que será avaliado em cada disciplina? Competências e habilidades esperadas?
9. Você tem conhecimento do tipo de questão proposta pela Prova?
10. Houve alguma adequação do planejamento ou do currículo depois da implantação da Prova Brasil?
11. Houve alguma mudança no seu trabalho pedagógico depois da implantação da Prova Brasil? De que maneira?
12. Você tem feito a preparação dos seus alunos para atingir bons resultados na prova Brasil? De que forma?

13. Suas atividades em sala de aula trabalham as habilidades avaliadas pela prova Brasil? Se sim, que tipos de atividades realiza? E com qual periodicidade?
14. Você faz simulados da prova Brasil com seus alunos? Se sim, com que periodicidade?
15. Existe orientação e/ou acompanhamento por meio do coordenador pedagógico ou do Diretor escolar direcionando seu trabalho para Prova Brasil?
16. Em sua opinião, por que o governo realiza a Prova Brasil?
17. Você considera necessária uma avaliação como a Prova Brasil? Por quê?
18. A que você atribui os resultados dos seus alunos na Prova Brasil?
19. Como você avalia os conhecimentos apresentados pela prova Brasil? São adequados à situação escolar e à idade de seus alunos? Por que?
20. Você complementa os conhecimentos da prova Brasil ou entende que são suficientes? De que forma?
21. Você segue à risca o que é proposto pela Prova Brasil? Em caso negativo, explique como você procede?
22. Você notou diferença no aprendizado dos alunos depois da Prova Brasil? Em que sentido?
23. Você notou alguma diferença na sua escola e em seus colegas?
24. Você teve que fazer muitas mudanças no seu planejamento depois da Prova Brasil? De que forma?
25. Como é feito o acompanhamento da Prova Brasil na sua escola?
26. Como você avalia a Prova Brasil?

ANEXOS

ANEXO A

**RESULTADOS DA PROVA BRASIL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO
MIGUEL DOS CAMPOS – AL**

Nome Escola	Nota Media Padronizadas 2005	Nota Media Padronizadas 2007	Nota Media Padronizadas 2009
Colégio Municipal Esther Soares Torres	3,73	4,22	4,36
Escola Municipal Dr. Iramilton Leite	4,10	4,50	5,22
Escola Municipal Visconde de Sinimbu	3,49	4,58	5,19
Escola Municipal Rui Palmeira	4,47	4,63	5,33
Escola Municipal Professora Maria Rosa	4,19	4,29	5,04
Escola Municipal José Marcos da Rocha			3,80
Escola Municipal Professora Noêmia Bastos	4,22	3,95	3,99
Escola Municipal Maria Abigail Correia de Sá	4,15	4,60	4,52
Escola Municipal Luzinete e Lindalva Jatobá	4,45	4,39	5,69
Escola Municipal José Nogueira Mendes	3,92	4,08	4,62
Escola Municipal Desemb. José Fernando Lima Souza	4,04	4,52	4,91
Escola Municipal Imaculada Conceição	-	-	4,85
Escola Municipal Professora Ineide Nogueira Rocha	-	-	4,65

ANEXO B

**RESULTADOS DO IDEBE DE 2005, 2007 E 2009 DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE SÃO MIGUEL DOS CAMPOS – AL**

Nome Escola	IDEB 2005 (N X P)	IDEB 2007 (N X P)	IDEB 2009 (N X P)
Colégio Municipal Esther Soares Torres	3,0	2,9	3,6
Escola Municipal Dr. Iramilton Leite	2,9	3,0	4,9
Escola Municipal Visconde de Sinimbu	1,6	2,3	3,8
Escola Municipal Rui Palmeira	3,4	3,5	4,7
Escola Municipal Professora Maria Rosa	2,6	2,9	4,6
Escola Municipal José Marcos da Rocha			3,1
Escola Municipal Professora Noêmia Bastos	2,8	2,8	3,5
Escola Municipal Maria Abigail Correia de Sá	2,6	2,9	3,7
Escola Municipal Luzinete e Lindalva Jatobá	2,7	2,6	4,7
Escola Municipal José Nogueira Mendes	2,6	2,9	3,7
Escola Municipal Desemb. José Fernando Lima Souza	2,2	2,8	4,0
Escola Municipal Imaculada Conceição	-	-	4,1
Escola Municipal Professora Ineide Nogueira Rocha	-	-	3,9