Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Jéssica Coelho de Lima Pereira

“Ouro de tolo”: uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011)

Rio de Janeiro
2020

Jéssica Coelho de Lima Pereira

“Ouro de tolo”: uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436 Pereira, Jéssica Coelho de Lima
"Ouro de tolo": uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011) / Jéssica Coelho de Lima Pereira. – 2020.
243 f.

Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.

1. Políticas Públicas – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Governamentalidade – Teses. I. Luiz Amado, Antonio Saléh II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Jéssica Coelho de Lima Pereira

“Ouro de tolo”: uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Heliana de Barros Conde Rodrigues

Instituto de Psicologia - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Estela Scheinvar

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Katia Faria de Aguiar

Instituto de Psicologia - UFF

_____

Prof.ª Drª. Viviane Klaus

Centro de Ciências Humanas - UNISINOS

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às/aos profissionais da rede estadual de educação do Rio de Janeiro que insistem em resistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Telma e ao meu pai Marcilio, que sempre me inspiraram e me motivaram a não desistir. Obrigada por todo o sacrifício que fizeram para que eu tivesse condições de estudar. Uma das recordações mais fortes que tenho da minha infância é do meu pai, que além de atuar na segurança pública, trabalhava em outro emprego, na esfera privada, para melhorar o salário e ainda virava a noite acordado ajudando minha mãe na máquina de costura. Minha mãe, sempre com um sorriso no rosto até hoje, feliz com as minhas conquistas, mas também sempre preocupada com a minha saúde mental, sempre disposta a me dar o carinho que sempre precisei. O esforço de vocês não foi em vão e se cheguei até aqui, foi para valorizar todo o sacrifício que fizeram por mim. Obrigada por tudo!

Agradeço à minha irmã, Érica, que apesar de ser mais nova, parece ser a irmã mais velha, sempre me dando conselhos e me motivando a continuar tendo esperança. Sei que você estará sempre disposta a mover céus e terra para me ajudar.

Ao meu irmão, Rafael, meu caçulinha, que também sempre me ajuda e me protege em todos os momentos, até quando parece um ogro e não ri das minhas piadas... Te amo bebê!

Agradeço ao meu companheiro Felipe, pela compreensão, dedicação e apoio nos momentos mais difíceis deste percurso. Obrigada por esse amor livre!

Agradeço ao meu orientador Saléh, que desde a minha graduação é um grande parceiro e amigo. Obrigada pela confiança, paciência e incentivo!

Agradeço às professoras da banca, Heliana, Estela, Kátia e Viviane, por aceitarem o convite e pelas generosas contribuições.

Agradeço às amigas e companheiras do grupo de pesquisa, em especial à Roberta, Camila, Karine, Aline e Adriana, pelos encontros potentes, pela atenção dedicada, pelas conversas nos bares, pelas risadas, pelas provocações e, principalmente, por serem um refúgio de inspiração e cuidado nos meus momentos mais difíceis.

Agradeço ao coletivo “Carimbó dos Altos”, pelo acolhimento, pois o encontro com a cultura popular ressignificou o meu modo de viver. Se não fossem as rodas de carimbó eu não teria sobrevivido!

Agradeço às amigas e aos amigos do PPFH, em especial à Ana Bruno e ao Gabriel Simões. Vocês foram muito especiais nessa jornada.

Agradeço a cada profissional de educação que aceitou participar das entrevistas.

Agradeço à minha gestora Valéria, pela compreensão e pelas possibilidades de escape em meio às loucuras da Inspeção.

Agradeço às colegas e aos colegas da Inspeção Escolar, pela parceria e pelo apoio.

Agradeço também à CAPES, pelo financiamento concedido.

Eu devia estar contente porque fiz graduação, pós, Mestrado e Doutorado e tenho um emprego, sou um dito cidadão respeitável e ganho 700 reais por mês
Eu devia estar alegre e satisfeito por receber auxílio transporte, pela incorporação do Nova Escola parcelado em não sei quantas vezes
Ah! Eu devia estar sorrindo e orgulhoso por ser um Educador, mas eu acho isso uma grande piada e um tanto quanto perigosa
Eu devia estar contente por ter conseguido passar num concurso público, mas confesso abestalhado, que eu estou decepcionado
Eu devia estar feliz pela SEEDUC ter me concedido o sábado pra ir ao colégio me informar sobre a GIDE
Ah! Mas que sujeito chato sou eu que não acha nada engraçado
GIDE, Plano de Metas, Meritocracia, concurso interno, avaliações externas
Eu acho tudo isso um saco
É você olhar no espelho, se sentir um monitor
Saber que é Professor que só pode usar o Currículo Mínimo oficial
E você ainda acredita que é um Gestor, Adjunto, OGT, Coordenador Regional que está contribuindo com sua parte para melhorar o nosso belo quadro educacional
Eu que não me sento dentro da sala de aula com a boca escancarada cheia de dentes esperando o bônus chegar
Porque longe das promessas feitas na eleição esconde-se um governo que não tem um projeto sério de Educação.

José Augusto (Paródia da música "Ouro de tolo")

RESUMO

PEREIRA, Jéssica Coelho de. **“Ouro de tolo”:** uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011). 2020. 243 f. Tese (Doutorado) em Políticas Públicas e Formação Humana) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Sob a justificativa do penúltimo lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um pacote de mudanças passou a ser desenvolvido na rede estadual do Rio de Janeiro, produzindo efeitos que estão relacionados a modulações nas estratégias de controle de condutas conformadas a um modo neoliberal de viver. Nessa perspectiva, os programas estão alinhados a uma lógica de empresariamento da educação, portanto, trata-se de um movimento de produção subjetiva. As noções de “governamentalidade" (FOUCAULT, 2008) e “análise de implicação” (LOURAU, 1993) foram importantes chaves metodológicas, que possibilitaram deslocamentos conceituais e desnaturalizações de questões. Esta pesquisa, portanto, teve por objetivo analisar as estratégias de governo e os efeitos do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, implementado em 2011. Nesse percurso foram utilizados documentos como portarias, resoluções, deliberações, decretos, cartilhas e manuais em uma perspectiva de transformá-los em monumentos, isto é, sem procurar restituí-los a partir do que dizem, ou se se dizem a verdade, mas compreendê-los enquanto produções atravessadas por relações de poder. (FOUCAULT, 2016). Do mesmo modo, notícias divulgadas em *sites* considerados de destaque foram utilizadas para analisar os discursos que estavam sendo produzidos sobre a qualidade da educação no Rio de Janeiro. Na busca por referenciais bibliográficos que tratassem de pesquisas relacionadas ao modelo de gestão desenvolvido na rede estadual, encontrei sessenta e sete dissertações que foram analisadas sob a perspectiva da produção de conhecimento, ou seja, compreendendo os efeitos dessas pesquisas no sentido de produzirem regimes de verdade acerca da eficácia dos modelos de gestão. O modo como utilizei o Diário de Campo é um ponto a ser destacado, pois, meu diário não foi produzido apenas com o fazer da pesquisa, mas por meio de lembranças e de experiências, que, ao serem acionadas, deslocaram o meu olhar, minhas sensações, opiniões e reflexões. As entrevistas foram realizadas por meio de encontros para diálogos, sem a rigidez de perguntas previamente estruturadas, permitindo a cada entrevistada/o fazer uma reflexão sobre suas práticas. Esta tese apresenta os desdobramentos da pesquisa de modo a problematizar os discursos de verdade produzidos pela Secretaria de Educação em uma lógica voltada para a elevação no *ranking* do IDEB; a analisar as condições que permitiram a implantação do Programa de Educação; a problematizar as ações centralizadas em exames como o Saerjinho e em programas de monitoramento como a “Gestão Integrada da Escola”; e a colocar em discussão os efeitos das mudanças implementadas, considerando os possíveis movimentos de resistência ao Programa de Educação.

Palavras-chave: Governamentalidade. Empresariamento da educação. IDEB. Gestão Integrada da Escola. Saerjinho.

ABSTRACT

PEREIRA, Jéssica Coelho de. ***"Fool's gold"**: an analysis of government strategies and their effects – Education Program of the State of Rio de Janeiro (2011)*. 2020. 243 f. Tese (Doutorado) em Políticas Públicas e Formação Humana) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

In the view of the penultimate place in the Basic Education Development Index (IDEB), a changes package started to be developed in the public education of Rio de Janeiro state. The effects resulted from these changes are related to modulations in the control strategies of conformist conducts to a neoliberal lifestyle. In this perspective, the programs developed by the Education Secretary of Rio de Janeiro are aligned to an education entrepreneurship logic, dealing with a movement of subjective production. The notions of "governmentality" (FOUCAULT, 2008) and "implication analysis" (LOURAU, 1993) were important methodologic keys that enabled conceptual shifts and denaturalization of issues. This research, therefore, aimed to analyze the government strategies and the effects of the Education Program of the State of Rio de Janeiro, implemented in 2011. Along this route, documents such as ordinances, resolutions, deliberations, decrees, booklets, and manuals were used in a perspective of transforming them into monuments, that is, without trying to restore them based on what they say, or if the truth is said, but to understand them as productions crossed by power relations. (FOUCAULT, 2016). Likewise, news published on sites considered to be prominent were used to analyze the speeches that were being produced about the quality of education in Rio de Janeiro. In the search for bibliographic references that dealt with research related to the management model developed in the state network, I found sixty-seven dissertations that were analyzed from the perspective of knowledge production, that is, understanding the effects of these research to produce truth regimes about the effectiveness of management models. The way I used the Field Diary is a point to be highlighted, because my diary was not produced only with the research, but through memories and experiences, which, when triggered, shifted my gaze, my sensations, opinions, and reflections. The interviews were conducted through meetings for dialogues, without the rigidity of previously structured questions, allowing each interviewee to reflect on their practices. In this context, this thesis presents the research outcomes, so as to problematize the speech of truth produced by Education Secretary into a logic focused on the IDEB ranking increase; to analyze the conditions that allowed the implementation of the Education Program; to problematize the actions focused on exams as "Saerjinho" and on monitoring program as the "Integrated Management of School"; and to put into discussion the effects of the implemented changes, considering the possible opposed movements to the Education Program.

Keywords: Governmentality. Education entrepreneurship. IDEB. Integrated Management of School. Saerjinho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquematização do SAERJ 138
Figura 2 – Manual do Diretor – Saerjinho 2011 (Apresentação) 143
Figura 3 – Campanha de Divulgação do Saerjinho – Parte 1..... 146
Figura 4 – Campanha de Divulgação do Saerjinho – Parte 2..... 149
Figura 5 – Campanha de divulgação do Saerjinho 2011 – Parte 3 152
Figura 6 – Manual da Campanha dos 30 Dias de 2017 174
Figura 7 – *E-mail* de alerta 202
Figura 8 – Folheto: Boicote ao Saerjinho 2011 207
Figura 9 – Folheto: propostas para uma educação de qualidade..... 207
Figura 10 – Inspeção Escolar na greve de 2016 211
Figura 11 – Boletim informativo sobre o resultado da greve de 2016 218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora 61
Tabela 2 – Planos Plurianuais dos governos de 2000–2003 e 2004–2007 (RJ) 81
Tabela 3 – Desempenho do Rio de Janeiro no IDEB (2005 – 2009) 100
Tabela 4 – Contratos com a INDG no período de 2008 a 2013 101
Tabela 5 – Matrículas na Educação Básica (município de Duque de Caxias em 2011) 163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAGE	Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CIEP	Centro Integrado de Educação e Ensino
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro
IGTs	Integrantes do Grupo de Trabalho
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OGs	Orientadores de Gestão
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPA	Plano Plurianual
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PSI	Processo Seletivo Interno
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1.º Grau
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SEPE/RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SIEB	Sistema Integrado da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

DESAFIOS DA PESQUISA – UMA INTRODUÇÃO 14
1 **O PENÚLTIMO LUGAR** 32
1.1 **Governamentalidade e empresariamento** 34
1.1.1 A noção de Governamentalidade 36
1.1.2 Empresariamento da sociedade e da educação 43
1.2 **A produção de discursos sobre a qualidade da educação** 48
1.2.1 Qualidade: uma questão de compromisso? 51
1.2.2 O "termômetro" IDEB 58
1.3 **Produção de verdades sobre a qualidade da educação na rede estadual do Rio de Janeiro** 60
2 **TUDO "NOVO" DE NOVO? – A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2011)** 67
2.1 **Planos, programas e projetos** 69
2.2 **Programa Nova Escola (2000 a 2007)** 84
2.3 **Programa Estadual de Gestão Escolar (2008 a 2010)** 91
2.4 **Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro – 2011** 97
2.4.1 Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) 103
2.4.2 Sistema de Bonificação por Resultados 104
2.4.3 Programa de Recrutamento e Seleção 107
2.4.4 Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento 108
2.4.5 Sistemática de Avaliação de Competências 110
2.4.6 Currículo mínimo 112
3 **APRENDENDO A SER AVALIADO?** 115
3.1 **Problematizações a partir da ótica do exame** 116
3.2 **A obsessão por exames** 124
3.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 128
3.2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) 136
3.3 **Considerações sobre o Saerjinho** 140
4 **DO PENÚLTIMO AO QUARTO LUGAR** 154
4.1 **Viramos números?** 155

4.1.1 **A emergência da coleta de dados** 160
4.2 **A ordem é cancelar!** 164
4.2.1 **Experiências da "Campanha dos 30 Dias"** 167
5 **"A DONA GIDE CHEGOU!"** 177
5.1 **A primeira vez que eu me deparei com a "Dona GIDE"** 178
5.2 **Afinal de contas, o que é a GIDE?** 183
5.3 **O efeito GIDE** 188
5.3.1 Atenção aos faróis! 188
5.3.2 *Coaching* pedagógico? 190
5.3.3 Vamos resgatar a cidadania! 194
6 **PONTOS DE RESISTÊNCIA** 199
6.1 **As primeiras fagulhas** 200
6.2 **As inflamações** 206
6.2.1 A Inspetora grevista que há em mim 209
6.3 **As conquistas** 213
CONSIDERAÇÕES FINAIS 223
REFERÊNCIAS 229

DESAFIOS DA PESQUISA – UMA INTRODUÇÃO

> Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros, são para mim, experiências em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso.
>
> *Michel Foucault, 2010c, p. 289 e 290.*

Esta pesquisa foi um grande desafio. Motivada pelo desejo de experimentar, me aventurei na análise de questões que por muitas vezes me colocavam diante de sentimentos como surpresa, choque, curiosidade, cansaço, dúvidas, anseios, questionamentos, insegurança, coragem, empatia, alegria, ceticismo e, por que não, esperança.

A epígrafe desta introdução, além de inspiradora, consegue traduzir essa experimentação, esse processo, essa história que foi sendo produzida nesse caminho, ou melhor, nesses caminhos, que também podem ser definidos como descaminhos... Por isso, cabe destacar que o mais interessante desse movimento é que eu não tenho pensado as mesmas coisas do mesmo jeito de antes.

Desde a escolha das questões do pré-projeto para a seleção do doutorado, passando pelo momento da qualificação, até chegar à escrita da tese, muitas coisas mudaram. Mas não foram só as coisas, eu também mudei.

Convicções, escolhas e apostas foram se fazendo e desfazendo à medida que era impactada por leituras, grupos de orientação, disciplinas, entrevistas, análise do diário de campo, processo de escrita, enfim, durante este caminho fui me desencaminhando e me deslocando para outras possibilidades de experimentar apostar em uma questão.

Os desafios da experiência de fazer uma pesquisa de doutorado começaram antes mesmo de ingressar no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2016.

As questões foram sendo formuladas de acordo com os acontecimentos que iam fazendo parte da minha rotina de trabalho enquanto servidora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no cargo Professor Inspetor Escolar, desde o ano de 2008.

A função de Inspeção Escolar está ligada às questões de acompanhamento e avaliação, ou, em outras palavras, fiscalização das escolas que fazem parte da rede estadual de ensino. Ações que vão desde a autorização de funcionamento, ao encerramento de unidades escolares (públicas e privadas); certificação de alunas/os concluintes do Ensino Fundamental (na modalidade Educação de Jovens e Adultos) e do Ensino Médio (nas modalidades Regular, Técnico e Educação de Jovens e Adultos); apuração de denúncias etc. (PEREIRA, 2014).

Enquanto Inspetora, não estava diretamente ligada aos projetos de gestão da escola (elaboração e monitoramento), mas os ruídos que eu ouvia sobre as mudanças que foram acontecendo na Secretaria de Educação começaram a me perturbar.

“Preciso analisar essas questões! Quem sabe um projeto para o doutorado?”. Assim, fui registrando tudo o que era possível, tentando formular questões que pulsavam no ritmo do contexto em que eu estava inserida.

Ingressei no doutorado em 2016 e já tive que enfrentar uma longa greve na universidade. Ao mesmo tempo, estava envolvida na greve da categoria de docentes da Secretaria de Educação. Foram momentos muito complicados, pois as questões urgentes da universidade e da minha vida profissional se misturavam em um misto de incerteza e revolta.

Em meio a esse turbilhão, me proponho a pesquisar sobre um tema desafiador não apenas pelas minhas implicações, mas pelos efeitos em larga escala que afetavam diretamente o cotidiano escolar.

Assim como os alquimistas da idade média prometiam transformar chumbo em ouro, especialistas em educação prometem resolver os problemas da qualidade da educação com programas de gestão inspirados no mundo empresarial. A qualidade da educação, o ouro tão almejado, poderia ser obtida por meio de uma alquimia baseada em dados estatísticos?

Ouro para tolos? A notícia de que o estado do Rio de Janeiro estava em penúltimo lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não me impactou mais do que os desabafos que eu ouvia de diretores sobre as mudanças na rotina de trabalho, a partir da implantação de um novo programa de gestão.

Minhas intenções iniciais com o pré-projeto estavam voltadas para a questão burocrática, pois houve uma intensificação nos processos de controle da Secretaria por meio do preenchimento de planilhas e relatórios que geravam dados estatísticos, com o objetivo de diagnosticar a realidade das escolas e assim estabelecer as metas necessárias para a elevação da posição da rede estadual no *ranking* do IDEB.

Um pacote de mudanças foi anunciado como a solução para que o Rio de Janeiro pudesse estar entre os cinco primeiros colocados no *ranking* do IDEB no ano de 2014. Um dos destaques desse pacote foi o programa Gestão Integrada da Escola (GIDE).

Não se falava em outra coisa nas escolas. Eu acompanhava tudo de longe, já que a Inspeção Escolar não estava diretamente incluída nas ações da GIDE. Só sentia os efeitos desse programa quando uma diretora ou um diretor desabafavam comigo, por não estarem conseguindo dar conta dos formulários ou quando tinham que priorizar suas atenções às ações da GIDE, em vez de priorizar as ações da Inspeção Escolar.

No ano de 2013 a rede do estado do Rio de Janeiro subiu consideravelmente no *ranking* do IDEB, alcançando a quarta posição, o que contribuiu para que a Secretaria coroasse a GIDE como um programa de sucesso. A busca pela elevação de índices atende a uma lógica de ranqueamento, burocratização de processos, controle estatístico e priorização dos exames estandardizados como padrões de referência para a qualidade do ensino. Desse modo, comecei a problematizar os discursos sobre uma qualidade que passou a ditada sob a lógica do IDEB.

Quais os efeitos dessa lógica? Durante as visitas de inspeção, eu ouvia desabafos, reclamações, críticas, lamentações, mas também percebia, de certa forma, um comprometimento para com as metas. Eu estava muito focada nas questões relacionadas à GIDE e seus aspectos burocráticos.

Contudo, em meio a tantas mudanças, outras questões começaram a me chamar atenção, como a criação de um exame bimestral, o Saerjinho, que tinha como objetivo preparar as/os alunas/os para os exames externos. Além disso, a minha

participação em um programa de otimização de matrículas denunciou que muitas das estratégias para a subida na posição do *ranking* poderiam ser resolvidas por meio do controle estatístico.

Nesse sentido, minha atenção começou a se deslocar para o fato de que o pacote de mudanças não se limitava às ações da GIDE, aliás, essa não era a principal estratégia, mas uma das estratégias do que veio a ser denominado como um "Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro".

Esse programa de educação, implementado por meio do Decreto n.º 42.793 de 6 de janeiro de 2011, criou um sistema de bonificação para professores, cujo pagamento dependia do cumprimento das metas estabelecidas pelo planejamento estratégico da Secretaria.

A GIDE, o Saerjinho e o sistema de bonificação, por exemplo, funcionavam como instrumentos de um Programa de Educação balizado por uma lógica de empresariamento que passou por modulações específicas, voltadas para o controle de condutas.

Em muitos momentos me senti sufocada por ter que falar sobre um tema que me afetava diretamente. Não esqueço da pergunta do orientador em um dos encontros de orientação: "você tem certeza de que esse tema não vai te prejudicar emocionalmente?".

Em meio a uma crise de depressão, a pergunta demonstrou tanto a preocupação do orientador, como uma forma de provocar algumas problematizações a respeito dos meus objetivos de pesquisa.

Como produzir uma escrita que fugisse de uma padronização sufocante? As brechas para respirar foram possíveis quando outra questão foi ganhando relevância: como os movimentos de resistência ao programa de educação foram se desenvolvendo?

Desse modo, considerando que "a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência" (FOUCAULT, 1979a, p. 241), fui percebendo que esses instrumentos não foram empurrados "goela abaixo". Houve resistência por meio de boicotes, greves e desinteresse por parte de professores em cumprir as metas.

Sendo assim, persisti em algumas questões: como os regimes de verdade sobre a qualidade da educação da rede estadual foram produzidos? Como se governa

por meio de indicadores? Quais os efeitos dos programas implementados a partir de 2011? Quais pontos de resistência são possíveis nessas relações?

Os deslocamentos nas questões de análise me possibilitaram sair do foco nos índices para apostar em uma análise a partir das relações de poder, isto é,

> [...] estudar os procedimentos e as técnicas utilizados nos diferentes contextos institucionais, para atuar sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para impor finalidades à sua inação ou inscrevê-la nas estratégias de conjunto, consequentemente múltiplas em sua forma e em seu local de atuação; diversas da mesma forma nos procedimentos e técnicas que elas fazem funcionar: essas relações de poder caracterizam a maneira como os homens são "governados" uns pelos outros. (FOUCAULT, 2017a, p. 232)

Desse modo, meu objetivo geral com esta de pesquisa foi analisar as estratégias de governo e os efeitos do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro implantado em 2011.

Essa análise foi feita, de forma mais específica, considerando os seguintes objetivos: problematizar os discursos de verdade produzidos pela Secretaria de Educação em uma lógica voltada para a elevação no *ranking* do IDEB; analisar as condições que permitiram a implantação do Programa de Educação; problematizar as ações centralizadas em exames como o Saerjinho e em programas de monitoramento como a "Gestão Integrada da Escola"; e colocar em discussão os efeitos das mudanças implementadas, considerando os possíveis movimentos de resistência ao Programa de Educação.

Para atender a esses objetivos, fiz algumas escolhas metodológicas. Na verdade, apostei em conceitos e perspectivas que me auxiliaram a pensar as questões que enredavam a pesquisa: "governamentalidade" e "análise de implicação".

Percursos metodológicos

Uma das grandes questões que se coloca diante de uma/um pesquisadora/or é a questão do método, ou seja, o caminho a seguir para trabalhar um objeto de interesse. Inerente ao método, temos a questão do referencial teórico que servirá de "coluna" para sustentar essa caminhada. Ao iniciar um projeto, essas questões definirão o tipo de pesquisa correspondente às categorias escolhidas para a pesquisa. Em outras palavras, o método pode ser considerado como o ponto de partida para o caminho a ser percorrido.

Como essas questões se colocariam diante de uma pesquisa inspirada nas teorizações de Michel Foucault? Elas seriam tão definitivas assim? Até que ponto as pesquisas são qualificadas a partir da escolha em relação a um campo, a um partido, a uma doutrina ou a uma escola a seguir?

Embora o objetivo de Foucault nunca tenha sido prescrever um método de pesquisa, podemos, a partir da análise de sua obra, extrair importantes pistas. Segundo Veiga-Neto (2009), se analisarmos a questão do método ou da teoria numa perspectiva "estrita/hard", isto é, uma perspectiva epistemológica mais rígida, prescritiva e formal, chegaremos à conclusão correta de que "não há nem métodos nem teorias foucaultianas" (p. 87). Entretanto se a análise se der numa perspectiva mais "ampla/soft", ou seja, perspectivas que passaram por uma flexibilização e uma abertura[1], chegaremos à conclusão, também correta, de que "há métodos e teorias foucaultianas" (p. 87).

Na primeira aula do seu penúltimo curso ministrado no *Collège de France* (O Governo de si de dos outros, 1983), Foucault, assim como nos demais cursos, faz uma revisão do seu trabalho trazendo ricas informações sobre o seu modo de fazer pesquisa. Ao apresentar o seu projeto geral na cadeira de história dos sistemas do pensamento, Foucault nos dá mais detalhes que ampliam o entendimento da sua obra, destacando que procurou se distanciar de métodos utilizados por muitos historiadores das ideias. Ele não contesta a legitimidades desses métodos, mas afirma que quis fazer algo diferente, por exemplo, do método da história da mentalidade, ou seja, uma "análise dos comportamentos efetivos às expressões quem podem acompanhar esses comportamentos", no sentido de prescrição, mascaramento ou tradução; e do método da história das representações, isto é, uma análise das ideologias ou uma análise em função de um conhecimento, de um conteúdo ou regra como um critério de verdade (FOUCAULT, 2010f, p.4).

Desse modo, na perspectiva do método utilizado pelo então professor, deve-se entender "pensamento" como uma análise de focos de experiência que se articulam através de três elementos: as "formas de um saber possível", as "matrizes normativas de comportamento para os indivíduos" e os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis" (FOUCAULT, 2010f, p.4).

---

[1] Veiga-Neto explica que não se pode confundir flexibilização e abertura com "vale tudo" e insiste que "se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados" (2009, p. 87).

> (...) o trabalho que procurei fazer consistiu em estudar sucessivamente cada um desses eixos, para ver qual devia ser a forma de reelaboração a fazer nos métodos e nos conceitos de análise a partir do momento em que se pretendia estudar essas coisas, esses eixos, primeiramente como dimensões de experiência, e em segundo lugar, como deviam ser ligados uns aos outros. (FOUCAULT, 2010f, p. 5).

Ao estudar esses eixos alguns importantes deslocamentos foram feitos. No primeiro, formação de saberes, o deslocamento se deu na identificação das práticas discursivas que constituíam matrizes de conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e das práticas discursivas às regras de veridicção (ou o jogo do verdadeiro e do falso). Já no segundo eixo, o deslocamento passou da análise da norma à análise dos exercícios do poder e à análise dos procedimentos de governamentalidade. No eixo, constituição do modo de ser sujeito, o deslocamento foi da questão do sujeito (teoria do sujeito) à análise das formas de subjetivação, através do que pode ser chamado “pragmática de si”, ou seja, as técnicas ou tecnologias da relação consigo (FOUCAULT, 2010f, p. 6).

> Substituir a história do conhecimento pela análise histórica das formas de veridicção, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que poderia se chamar de “experiências”. Experiência da loucura, experiência da doença, experiência da criminalidade e experiência da sexualidade, focos de experiência que são, creio eu, importantes na nossa cultura. (FOUCAULT, 2010f, p. 6 e 7)

Ao ser questionado pelo D. Trombadori em uma entrevista (1980) sobre a possibilidade do seu trabalho como “experiência”, e que, portanto, deveria sugerir um ponto de referência metodológica ou a possibilidade de indicações de método, Foucault esclarece:

> Quando começo um livro, não somente não sei o que pensarei no final, mas não sei, claramente, que método empregarei. Cada um dos meus livros é uma maneira de recortar um objeto e de forjar um método de análise. Terminado o meu trabalho, posso, por uma espécie de olhar retrospectivo, extrair da experiência que acabo de fazer uma reflexão metodológica que tira o método que o livro pôde seguir. De modo que escrevo, um pouco em alternância, livros que chamaria de exploração e livros de método. Livros de exploração: a *História da loucura, O nascimento da clínica etc.* Livros de método: *A arqueologia do saber.* Em seguida, escrevi coisas como *Vigiar e punir, A vontade de saber.* Proponho, também reflexões metódicas em artigos e entrevistas. São antes, reflexões sobre um livro terminado, suscetíveis de me ajudar a definir um outro trabalho possível. São espécies de andaimes que servem de relés entre um trabalho que se está acabando e um outro. (FOUCAULT, 2010c, p. 290)

Nesse sentido, o método, na perspectiva desenvolvida por Foucault, não se trata apenas do ponto de partida, mas do ponto de chegada, das rupturas e das reviravoltas do pensamento, da pesquisa. Ou seja, a uma experiência, que, inspirada em Nietzsche, Bataille e Blanchot, por exemplo, procura "arrancar o sujeito de si próprio", uma transformação que visa impedir que sejamos os mesmos (FOUCAULT, 2010c, p. 291).

As contribuições de Michel Foucault têm sido cada vez mais usadas no campo das ciências humanas como a Educação, a Psicologia e a Sociologia. Mas de que forma as pistas deixadas pelo filósofo atendem às exigências dessas pesquisas? Que exigências seriam essas? Elas precisam, de fato, ser atendidas?

Essas perguntas já proporcionam um deslocamento na própria forma de fazer pesquisa, haja vista que as teorias não devem ser utilizadas a serviço dos problemas que se colocam à frente do pesquisador, ao contrário, o interessante é que instiguem o pesquisar a desconstruir as verdades naturalizadas a respeito do objeto. Não se trata de forçar o objeto a um referencial teórico, até porque, não existe uma única forma de enxergar ou enfrentar um problema, assim como não existe uma teoria que dê conta de universalizar todas as questões.

As teorizações[2] de Foucault instigam importantes ferramentas de análise como pistas que permitem trilhar um caminho de pesquisa diferente. Algumas pistas deixadas pelo filósofo podem ser destacadas: a governamentalidade, os modos de subjetivação, a suposição de que os universais não existem e o presente como algo digno de ser estudado.

Ao aprofundar minhas leituras sobre as teorizações de Michel Foucault, principalmente sobre a governamentalidade (2008), minha perspectiva de análise foi ganhando mais significado no que se refere a um ordenamento, a uma noção de governo, ou melhor, a uma arte de governar e dirigir a vida dos sujeitos.

A governamentalidade, segundo Noguera-Ramírez (2011), pode ser entendida como uma potente "noção metodológica", pois permite uma análise que realiza um interessante e potente deslocamento:

---

[2] "Tomando *constituir* no sentido de formar, organizar, estabelecer, penso que as máximas foucaultianas *constituem uma teoria* e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, *constituem uma teorização* — como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Mas lembro mais uma vez: *teoria* e *método* têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não iluminista" (VEIGA-NETO, 2009, p. 92)

> (...) sair do interior da instituição (Estado) para o exterior dos discursos estabelecidos (Ciência Política, Sociologia, História) que definem um objeto de saber, o Estado, para o exterior das tecnologias de poder através das quais é possível a constituição desse objeto. (p. 76)

Nessa perspectiva, optei por percorrer um caminho metodológico-conceitual para desnaturalizar algumas concepções a respeito das questões que me afetavam. A noção de governamentalidade me ajudou no sentido problematizar as estratégias do Programa de Educação, considerando as modulações que foram se estabelecendo a partir de uma racionalidade política específica, isto é, de uma arte neoliberal de governar.

Minha aposta se deu no sentido de articular a educação ao conceito de governamentalidade em uma perspectiva metodológica, ou seja, utilizando a noção de governamentalidade como “um instrumento para trabalhar sobre um problema, de uma ferramenta para pensar” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 73).

Nesse sentido, continuei me inspirando em teorizações do filósofo Michel Foucault, que me provocaram no sentido de pensar sob outros modos. Seu fazer metodológico me auxiliaram a analisar as questões que foram surgindo durante a pesquisa em uma perspectiva não linear, não progressiva, não evolutiva.

Do mesmo modo, as contribuições da Análise Institucional Francesa, me ajudaram a pensar sobre as minhas implicações durante todo o percurso da pesquisa e a escapar de algumas armadilhas que poderiam limitar as minhas impressões sobre o campo de análise.

A implicação, no sentido proposto por Lourau (1993), não se limita à minha atuação profissional no campo pesquisado ou à minha presença enquanto pesquisadora, por exemplo, mas aos vínculos e atravessamentos presentes no campo dessa análise.

Estar implicado, não se resume a estar envolvido, mas segundo Lourau, é “admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar” (2005, p. 147 e 148). A “análise da implicação”, portanto, foi uma importante ferramenta, revisitando os impactos vividos na pesquisa, bem como o meu lugar de saber e de poder enquanto pesquisadora.

A noção de implicação foi desviada, sendo utilizada de forma “utilitarista” por várias influências que dificultaram o seu uso no campo teórico. Segundo Lourau (2004), esse desvio reduz a noção de implicação à ideia de comprometimento,

participação, envolvimento. Esse implicacionismo, conforme descreve o autor, reduz o conceito de implicação a uma questão de grau de ativismo.

Nesse sentido, “para designar esta deriva do conceito de implicação, relacionado à subjetividade-mercadoria” (2004, p.190), Lourau desenvolveu um importante conceito ao referir-se ao sobretabalho exigido na produção de mais-valia ou à exploração da subjetividade: o conceito de sobreimplicação.

Em síntese, podemos entender a sobreimplicação como um elemento que dificulta a análise da implicação, pois “pode considerar como referência apenas um único nível, um só objeto, impossibilitando que outras dimensões sejam pensadas, que as multiplicidades se façam presentes, que as diferentes instituições sejam consideradas” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, [s. p.]).

Uma das grandes interrogações que me fiz durante esta pesquisa se deu a partir do entendimento do conceito de sobreimplicação, pois me via correndo um grande risco: o fato de estar sobreimplicada me impediria de perceber outras coisas? Decidi correr o risco prossegui, resgatando experiências já vividas antes do processo da pesquisa na minha rotina de inspeção, seja lendo, relendo e reescrevendo meu diário de campo ou criando uma certa coragem para fazer algumas perguntas nas entrevistas. Enfim, o tempo todo tentei romper com possíveis impedimentos de reflexão ou questionamentos sobre aceitar coisas que eu recusava.

Sendo assim, apostei no risco. Apostei também na tentativa de seguir com a pesquisa na perspectiva de que a sobreimplicação não é natural, mas construída historicamente. Segui, portanto, na possibilidade de experimentar algumas linhas de fuga.

Um dos desafios que imaginei para esta pesquisa foi a composição de um *corpus* empírico para desenvolver minhas análises. Por onde começar? Quais critérios utilizar? O primeiro passo foi o de resgatar reportagens em *sites* de notícias que tivessem a ver com a temática.

Meu critério de busca das reportagens foi o de notícias sobre a Secretaria de Educação que circularam nos anos de 2011 a 2016. Muitas das informações que eu tinha a respeito do Programa vieram por meio das divulgações na mídia, portanto, apenas ampliei o meu acervo de reportagens.

Procurei notícias divulgadas em *sites* considerados de destaque como “O Globo”, “O Dia”, “Extra”, extraindo as manchetes destacadas e recortando falas do Secretário de Educação, para analisar os discursos que estavam sendo produzidos

sobre a qualidade da educação no Rio de Janeiro. Mas somente as reportagens não seriam suficientes para dar conta dos meus objetivos e assim me vi diante de outro grande desafio.

Quando iniciei a busca por referenciais bibliográficos que tratassem de pesquisas relacionadas ao modelo de gestão desenvolvido na rede estadual nos anos de 2010 a 2016, pensei que não encontraria muitas produções específicas. Como ou onde encontrar essas pesquisas, haja vista que se tratava de um período tão recente?

Provavelmente esse foi o desafio que mais me surpreendeu, pois, me deparei com um número de dissertações na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A partir de palavras-chave como “GIDE”, “SEEDUC/RJ”, “IDEB”, “gestão” e “qualidade” encontrei essas dissertações que são frutos de pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O Programa está ligado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação, uma organização que é responsável pela elaboração e desenvolvimento de programas para mensurar os rendimentos de estudantes de escolas públicas, cursos de formação para educadores com o objetivo de modernizar a gestão, desenvolver softwares para escolas públicas, além de oferecer apoio a instituições privadas.

Encontrei 67 (sessenta e sete) dissertações defendidas entre 2012 e 2017 e dessas, apenas onze não apresentavam questões específicas relacionadas à eficiência da GIDE ou aos sucessos obtidos por meio do Programa de Educação implantado em 2011. Por se tratar de um mestrado profissional, essas produções apresentam um plano de ação a ser desenvolvido para o objeto estudado. Logo, as propostas foram feitas no sentido de aperfeiçoar a lógica de gestão desenvolvida pela Secretaria.

Até o momento da qualificação, minha intenção era dedicar um capítulo exclusivo para fazer um levantamento dessas dissertações, com o objetivo de problematizar os efeitos das produções do discurso sobre a qualidade da educação no estado do Rio de Janeiro. Entretanto após considerar as observações da banca de qualificação, concordei com o fato de partir dessas dissertações não apenas no sentido de uma revisão da literatura, mas na tentativa de analisar as condições históricas para a implantação do programa na rede estadual.

Essas dissertações foram se apresentando como uma importante fonte de pesquisa e me ajudaram a compreender os modos de funcionamento desses

programas no que diz respeito à produção de verdades. Esse caminho me ajudou a entender os discursos que foram se consolidando a respeito da noção de qualidade no contexto da Secretaria de Educação.

As dissertações foram analisadas sob a perspectiva da produção de conhecimento, ou seja, compreendendo os efeitos dessas pesquisas no sentido de produzirem regimes de verdade acerca da eficácia dos modelos de gestão. Desse modo, fiz uma filtragem a partir das palavras chaves, dos resumos e dos sumários para identificar os temas mais recorrentes e em seguida analisar as argumentações estabelecidas.

As legislações aprovadas a respeito do programa também foram utilizadas como fonte de pesquisa, mas em uma perspectiva arqueológica, ou melhor, seguindo algumas pistas arqueológicas deixadas por Foucault (2008b):

> Chamarei de *arquivo* não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de *coisas*. Analisar os fatos de discurso no elemento geral do arquivo é considerá-los não absolutamente como *documentos* (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como monumentos: é - fora de qualquer metáfora geológica, em nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma *archè* - fazer o que poderíamos chamar, conforme os direitos lúdicos da etimologia, de alguma coisa como uma *arqueologia*. (FOUCAULT, 2008b, p. 95).

Sob esse viés, resoluções, portarias, decretos, deliberações e cartilhas de divulgação do Programa de Educação foram analisados em uma perspectiva de transformá-los em monumentos, isto é, sem procurar restituí-los a partir do que dizem, ou se se dizem a verdade (FOUCAULT, 2016). Mas compreendê-los enquanto produções atravessadas por relações de poder.

No que diz respeito às legislações utilizadas, destaco as que estão voltadas para a estrutura da Secretaria de Educação e que serviram de instrumento de análise das condições que permitiram as mudanças implementadas:

a) **Decreto nº 25.959/2000** – Institui o programa estadual de reestruturação da educação pública – Programa Nova Escola.
b) **Resolução SEEDUC nº 4.437/2010** – Institui o sistema de avaliação da educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências.

c) **Decreto nº 42.793/2011** – Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências.

d) **Decreto nº 42.838/2011** – Transforma na estrutura básica da secretaria de estado de educação - SEEDUC 30 (trinta) Coordenadorias Regionais em 14 (catorze) Regionais Pedagógicas e 14 (catorze) Regionais Administrativas, e dá outras providências.

e) **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174/2011** – Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências.

f) **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316/2012** – Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.

g) **Resolução SEEDUC nº 4.866/2013** – Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de janeiro.

h) **Lei nº 6479/2013** – Concede majoração vencimental às categorias funcionais que menciona, estabelece os vencimentos-base dos cargos de professor supervisor escolar, professor orientador educacional e professor inspetor escolar, cria as funções gratificadas de agente de acompanhamento da gestão escolar e de assistente operacional, altera as leis nº 1.614, de 24 de janeiro de 1990 e nº 6.209, de 19 de abril de 2012, e dá outras providências.

i) **Decreto nº 44.281/2013** – Dá nova redação ao decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e determina outras providências.

j) **Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013** – Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências.

k) **Decreto nº 44.716/2014** – Confere nova redação ao decreto nº 42.281, de 01 de julho de 2013, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e determina outras providências.

l) **Resolução SEEDUC nº 5096/2014** – Institui a Avaliação de Desempenho por Competência dos servidores públicos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, de acordo com o

Decreto nº 44.716, de 07 de abril de 2014, que confere nova redação ao Decreto nº 44.281, de 01 de julho de 2013, o qual estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e determina outras providências.

m) **Resolução SEEDUC nº 5131/2014** – Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, e dá outras providências.

Cartilhas e manuais disponibilizados pela Secretaria para divulgar os programas de gestão também foram analisados:

a) Saiba mais sobre a GIDE - Cartilha
b) Saerjinho 2011 – Manual.
c) Saerjinho 2011 – Manual do diretor.

Outros documentos também foram importantes na construção do corpus teórico da pesquisa e refinaram as análises sobre as condições de implantação do Programa de Educação em 2011:

a) Plano Plurianual – Rio Desenvolvimento Humano (2000–2003).
b) Plano Plurianual – Rio de Janeiro (2004–2007).
c) Plano Plurianual – Rio de Janeiro (2008–2011).
d) Plano Plurianual – Rio de Janeiro (2012–2015).
e) Relatório de contratos da Secretaria de Estado de Fazenda do Rio de Janeiro – 2014.

Mais um ponto a ser destacado é a maneira como utilizei o diário de campo como ferramenta de análise. Posso dizer que esta pesquisa começou bem antes do ingresso no doutorado, portanto, acionei algumas lembranças sobre experiências vividas na minha prática profissional.

Meu diário não foi produzido apenas com o fazer da pesquisa em termos oficiais, mas também por meio de lembranças e de experiências, que, ao serem acionadas, deslocavam o meu olhar, minhas sensações, opiniões e reflexões constantemente.

Tenho que admitir, minha memória é fraca, ou melhor, falha. Mas sempre que me ponho a lembrar de algum fato, sinto como se estivesse ativando *flashes* em minha

mente. Algumas experiências vividas no cotidiano de trabalho pareciam permanecer vivas, mas, ao mesmo tempo, inacabadas.

Cenas rápidas, aparentemente comuns, corriqueiras, prováveis, improváveis, absurdas, incompreensíveis, incômodas, surpreendentes, ou até mesmo imperceptíveis, mas que ficaram gravadas, vivas, inesquecíveis, compondo minhas memórias, e me fazendo pensar e repensar. Foram experiências que me moveram e que foram dando forma e corpo às minhas análises.

Quantas vezes nos surpreendemos ao olhar uma fotografia e perceber que ficamos completamente diferentes do que imaginávamos? Ou então, quantas vezes saímos com uma careta ou com os olhos avermelhados pelo *flash* da lente fotográfica? No momento em que somo impactados pelo *flash* de uma câmera, podemos até ficar uns segundos com a visão distorcida devido à intensidade do *flash* e a foto pode acabar não saindo do jeito que queríamos. Contudo é interessante observar nossa reação ao ver a fotografia!

De modo parecido, as experiências vividas no trabalho, me impactaram como a luz de uma câmera fotográfica, mas ao revisitar minhas memórias, tive outras sensações e percepções. Entretanto ao contrário de uma fotografia, essas cenas não permaneceram estáticas, pois me impactaram quando foram vividas e continuaram a me impactar quando as coloquei em análise.

Durante a pesquisa também foi possível realizar entrevistas com duas diretoras e um diretor de escola, duas professoras, uma Professora Inspetora Escolar e uma Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar.

Suas identidades foram preservadas, portanto, as identificações no texto foram feitas da seguinte forma: Diretora A, Diretora F, Diretor T, Professora E, Professora M, Inspetora D e AAGE I.

Não foi fácil conseguir essas entrevistas, pois muitas/os não queriam revisitar esse período vivido na rede estadual. Minha alternativa foi a de promover encontros para diálogos, em que cada uma/um, se sentisse à vontade para fazer seus relatos. Foram experiências interessantes, pois os diálogos, sem a rigidez de perguntas previamente estruturadas, fizeram fluir outras perguntas até então impensadas, ao mesmo tempo que permitiram a cada entrevistada/o fazer uma reflexão sobre suas práticas.

Os bastidores da pesquisa, ou seja, como esses percursos metodológicos foram trilhados, estão detalhados em cada capítulo desta tese, quando mostro o

contexto de cada passo dado, minhas implicações, minhas estratégias, meus estranhamentos e os efeitos do *corpus* empírico construído durante a pesquisa.

Os analisadores

Outro grande desafio desta pesquisa foi a fuga de algumas armadilhas inerentes ao próprio tema: como escapar da dicotomia quantitativo x qualitativo? Este desafio foi ficando mais evidente durante o processo de escrita. No início da pesquisa eu estava muito preocupada em entender todos os detalhes que envolviam a parte burocrática dos programas, o que tornou algumas análises muito cansativas e totalmente distantes dos meus objetivos.

Não fazia sentido transcrever para a tese todas as fórmulas e receitas que constituíam os programas e muito menos identificar os indicadores e apontar suas falhas ou acertos. Como escriturar uma análise de forma fluida, criativa, não neutra e, principalmente, interrogando as relações de poder?

A teoria dos indicadores sociais é muito sedutora. De acordo com Lourau (1980), os indicadores sociais são utilizados, desde os anos 60, por economistas e políticos como uma base que se quer científica para o discurso do poder. Os problemas sociais são descritos a partir de informações quantificadas, permitindo que todos os aspectos da vida sejam tratados estatisticamente.

Meu grande desafio, portanto, foi o de esquecer os indicadores sociais e prestar atenção nos analisadores sociais. Essa importante dica, deixada por Lourau (1980), produziu um outro modo de fazer esta pesquisa, especialmente nas questões relacionadas à minha análise de implicação.

Embora minha preocupação não tenha sido identificar cada analisador de forma específica durante os capítulos, é importante esclarecer, desde já, que minhas análises consideram a perspectiva dos analisadores sociais. Concordando com Lourau (1980), embora a teoria dos analisadores sociais apresente algumas possíveis limitações, é uma importante alternativa à teoria dos indicadores sociais.

A partir de algumas considerações de Lourau (1980) a respeito dos analisadores, destaco as que contribuíram de forma relevante para esta pesquisa: os analisadores interrogam o saber e o poder; os analisadores analisam nosso desejo de saber, bem como nossa posição nas relações sociais; os analisadores desobjetivam, desfazem os estatutos e os papéis; os analisadores desinstitucionalizam.

Sendo assim, cada experiência vivida durante a pesquisa e foi apresentada nos capítulos desta tese, foram analisadas a partir das consideradas destacadas acima. Desde o contato com a notícia da posição do Rio de Janeiro no *ranking* do IDEB, às visitas de Inspeção Escolar, a primeira vez que eu me deparei com a presença da Agente de Acompanhamento na escola, os desabafos de diretoras e diretores, os murais de campanha do Saerjinho, a participação na greve das/os profissionais da educação, enfim, essas experiências foram o centro das análises.

Em vez de focar nos dados que eram oferecidos a respeito do programa, procurei analisar as situações que ocorriam no cotidiano das escolas para entender os efeitos das mudanças implantadas. Nessas experiências, algumas situações poderiam passar desapercebidas, permitiram outras análises, ou seja, foram os analisadores que trouxeram os elementos para as análises.

Partindo dessa concepção, embora nos capítulos eu não tenha me dedicado a identificar cada analisador de forma específica, considero importante deixar marcado que a perspectiva dos analisadores conduziu toda a pesquisa.

Esta tese está estruturada em seis capítulos, organizados de forma a atender aos objetivos específicos da pesquisa. No capítulo 01 apresento uma análise sobre a produção de discursos de qualidade da educação a partir de conceitos como “governamentalidade” e “empresariamento da educação”. Meu objetivo, portanto, foi apresentar o caminho conceitual percorrido para problematizar as questões da pesquisa.

No capítulo 02 apresento uma análise das condições que permitiram a implantação do novo Programa de Educação em 2011 a partir da lógica que já vinha sendo desenvolvida em programas anteriores (Programa Nova Escola e Programa Estadual de Gestão Escolar), mas que foram sendo moduladas a partir de urgências e rupturas específicas, portanto, em uma perspectiva de descontinuidades. Nesse sentido, essas modulações mantinham uma dependência à lógica das políticas de gestão que enfatizam a meritocracia, o sistema de bonificação mediante cumprimento de metas, a eficiência e a avaliação permanente.

No capítulo 03 apresento um diálogo a partir das contribuições de Díaz-Barriga (1993) a respeito da ótica do exame, mas propondo alguns deslocamentos para problematizar a questão. Apresento também algumas concepções sobre lógica da *accountability* em programas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e destaco algumas estratégias da campanha de

divulgação do programa “Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem” – Saerjinho.

No capítulo 04 apresento uma breve análise sobre o saber estatístico como tecnologia de governo e problematizo uma das táticas utilizadas pela Secretaria para chegar ao topo do *ranking* do IDEB por meio de campanhas de combate à evasão escolar. Optei por não apresentar detalhes técnicos sobre os métodos estatísticos utilizados, mas partir de experiências vividas na minha rotina de trabalho na Inspeção Escolar.

No capítulo 05 apresento algumas análises sobre os efeitos do programa Gestão Integrada da Escola. Desse modo, em vez de detalhar cada formulário utilizado pelo programa, ou decifrar todos os códigos e descrever minuciosamente cada indicador, optei por analisar os efeitos desse programa a partir da percepção de algumas experiências vividas na minha prática profissional e de alguns relatos das entrevistas realizadas.

O capítulo 06 é um alívio, ou melhor, uma brecha para respirar e não sufocar. Afetada pelas minhas implicações, em muitos momentos me senti sufocada durante a pesquisa, seja por questões que evolvem minha prática profissional, ou por questões que estão relacionadas ao processo de escrita, pois, por muitas vezes me vi tão preocupada em compreender o formato dos programas, que esquecia de pensar sobre seus efeitos e, na hora de escrever, me sentia sufocada, paralisada, travada. O objetivo deste capítulo, portanto, foi analisar os pontos de resistência que foram possíveis em meio às estratégias de governo da Secretaria de Educação.

1 O PENÚLTIMO LUGAR

> O ano é 2010. O toque do celular anuncia a chegada de um novo e-mail. Ao identificar ser de um contato do grupo da Inspeção Escolar, abro a mensagem acreditando ser mais uma nova orientação de trabalho. Entretanto era uma reportagem do Jornal "O Globo" anunciando uma notícia que foi considerada, por muitos, catastrófica: "IDEB: estado do Rio é o penúltimo do *ranking*". Leio a reportagem e não me surpreendo, afinal de contas, ao acompanhar as escolas, eu percebia que a situação não estava lá muito boa. Durante as visitas de inspeção eu também percebia uma preocupação das/os diretoras/es, certa apreensão a respeito do que poderia estar por vir...
>
> *Diário de Campo*

Uma notícia, amplamente divulgada nos meios de comunicação, marcou o desenvolvimento de várias mudanças na estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. A rede estadual ocupava o penúltimo lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando na frente "apenas do Piauí e empatado com Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte" (O GLOBO, 2010).

O grande destaque nos meios de comunicação não foi por acaso, mas se articulou às mudanças que ocorreram na Secretaria, justificando a situação como um grave problema a ser resolvido. Em alguns momentos, a notícia parecia causar um certo espanto, uma certa surpresa ao ver o Rio de Janeiro naquela posição.

A qualidade da educação no Rio de Janeiro teria despencado? Em algum momento a rede estadual já teria sido referência? Como permitiram que a situação chegasse a esse ponto?! Talvez essas indagações tenham circulado entre telespectadoras/es ou leitoras/es de jornais e revistas na época em que a notícia foi divulgada, já que a situação foi colocada como um grande absurdo, afinal, todas/os não se preocupariam com a qualidade da educação?! Mães/pais, educadoras/es e

alunas/os teriam sido diretamente afetadas/os com a notícia, bem como um governador com expectativas para reeleição?[3]

O que me chamou atenção nesse cenário foi que o debate acerca dos resultados alcançados pelo estado nos *rankings* anteriores quase não aparecia, mas o que significa o penúltimo lugar? Quais lógicas estão em jogo para a definição desses ranqueamentos? A qualidade de uma escola pode ser medida? Resolver a questão do IDEB seria o grande problema da rede?

Quando o IDEB é compreendido como ponto de partida para se pensar as questões relacionadas à qualidade da educação, corremos o risco de naturalizar uma política baseada em resultados, como se o desempenho obtido nos exames traduzisse a realidade sobre a qualidade da educação no país.

Esses questionamentos me fizeram problematizar algumas noções a respeito dos discursos sobre a qualidade da educação. No meu entendimento, as justificativas em torno da posição do IDEB e, da qualidade da educação na rede estadual do Rio de Janeiro, compõem uma lógica de governo neoliberal.

Neste capítulo, portanto, apresento uma análise sobre a produção de discursos de qualidade da educação a partir de conceitos como “governamentalidade” e “empresariamento da educação”. Desse modo, meu objetivo é apresentar o caminho conceitual percorrido para problematizar as questões outrora destacadas.

Não se trata de um levantamento bibliográfico, ou uma simples revisão de teorias, mas de apresentar um caminho metodológico-conceitual que percorri para desnaturalizar algumas concepções a respeito das temáticas elencadas. Sendo assim, minha aposta se dá no sentido de articular a educação ao conceito de governamentalidade, em uma perspectiva metodológica, ou seja, a noção de governamentalidade como “um instrumento para trabalhar sobre um problema, de uma ferramenta para pensar” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 73)

Nesse sentido, concordo com Veiga-Neto (2011a) em relação à proposta de pensar as possíveis articulações entre a governamentalidade e a educação:

> Uma questão que me parece da maior relevância é conhecermos os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo – ou, como prefiro dizer, de tais governamentos. Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam e como nos governamos é condição necessária para qualquer

[3] Sérgio Cabral Filho assumiu o primeiro mandato como governador do estado do Rio de Janeiro em 2007 e foi reeleito, assumindo novamente o cargo em 1.º de janeiro de 2011, pelo partido “Movimento Democrático Brasileiro”. Em 3 de abril de 2014 renunciou ao mandato.

> ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna mais difícil e perturbador. (2011a, p. 37)

Desse modo, na análise dessas questões, considero que os limites da ação política não se restringem aos gastos financeiros ou às reformas implementadas. São questões, portanto, que fazem parte de uma lógica da governamentalidade neoliberal, pois, constituem práticas de governo, que, aliadas a outras ações, legitimam os discursos sobre a qualidade.

1.1 **Governamentalidade e empresariamento**

> Mais um dia de rotina no trabalho e entre conversas que iam e vinham, escuto algo que me chama atenção. Eram colegas comentando sobre o "novo" Programa da Secretaria de Educação. Alguém pergunta: *será que vai mudar alguma coisa?* Imediatamente uma professora manifesta sua opinião: "*é claro que não! Estão enfiando meta em tudo! Vai todo mundo correr pra bater meta, igual nas empresas!!!".* Prontamente me intrometo na conversa: mas a escola é ou não é uma empresa? A professora responde: "*está cada vez mais parecida com uma empresa!"* e a conversa foi se prolongando com um aflorado debate em tom de crítica às influências do mundo empresarial na área educacional. Me senti nas cadeiras da universidade novamente, em uma das aulas do curso de Pedagogia, pois, as discussões, na maioria das vezes, privilegiavam aspectos economicistas, como se tudo sempre tivesse uma previsibilidade de causa e efeito.
>
> *Diário de Campo*

Embora as minhas argumentações, no breve debate exposto acima, não fossem muitas vezes compreendidas da maneira como eu gostaria, a discussão foi importante, pois, na correria no dia a dia, poucos são os momentos em que paramos para falar, analisar e refletir sobre as condições em que vivemos. Sempre acabo me empolgando com esses grandes encontros não planejados.

Contudo, desde a graduação em Pedagogia me sinto incomodada com a recorrência de certos debates que apontam para uma perspectiva em que estamos constantemente em um beco sem saída, nos escondendo de um grande monstro ou, que precisamos de uma grande estratégia revolucionária para vencer esse monstro. Não seria mais interessante analisar essas questões com lentes diferentes?

No campo da educação há certa predominância de estudos[4] que centralizam suas análises nas relações que dizem respeito à ação do Estado e acabam se voltando para uma perspectiva em que essas relações são muitas vezes entendidas de forma binária, dicotômica e/ou universalizante.

> A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. A teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesses e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-la e chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social. (SILVA, 2011, p. 252)

Nesse sentido, a ideia de conscientização é compreendida como um dos principais objetivos da educação, ganhando centralidade no fazer pedagógico. Ideologia, opressão, libertação, autonomia, cidadania, entre outros, são conceitos que ganham um estatuto de verdade no campo educacional em uma perspectiva dicotômica de representação de uma certa realidade.

As políticas públicas, portanto, são analisadas a partir da concepção do poder enquanto repressor e, na maioria das vezes, representado pela figura do Estado. A educação, portanto, seria fundamental na luta contra esse grande “monstro”, que só poderia ser vencido por meio da conscientização dos sujeitos.

Qual seria o papel das/os educadoras/es nessa perspectiva? Silva (2010) traz uma provocação interessante:

> Em que outra coisa consiste o objetivo da pedagogia crítica senão em colocar a intelectual (professor, acadêmica) numa posição privilegiada para identificar fontes e origens de poder que levam a mistificar o conhecimento do mundo social e, com isso, a perpetuar situações de opressão? Não é a missão desse/a intelectual ajudar os/as estudantes a chegar a uma compreensão não mistificada da vida social, uma compreensão supostamente isenta de interesse de poder? (p. 252)

Essa perspectiva, além de colocar educadores em uma posição privilegiada, acaba por naturalizar e universalizar as questões sobre o Estado, bem como sobre as

---

[4] Teorias baseadas principalmente nas contribuições de Karl Marx como a teoria crítica, por exemplo.

políticas públicas. Assim como nas metanarrativas, essa perspectiva espera uma compreensão geral e verdadeira que possa responder a todos os problemas que envolvem a educação.

Diferente de outras concepções teóricas, não compreendo o poder como um lugar. Concordo com o filósofo Michel Foucault, ao analisar o poder não como uma essência ou uma posse, mas como uma relação, uma prática, ou seja, como algo que se exerce. Machado (1979) nos ajuda nessa compreensão:

> Rigorosamente falando, *o* poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação [...] Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral; nessa disputa ou se ganha ou se perde. (p. XIV e XV)

Esse entendimento contempla um dos principais fios de análise desta pesquisa, pois muitas vezes podemos cair na armadilha de entender o poder como algo exclusivamente localizado no Estado e essencialmente negativo. Contudo, as relações de poder, que são microfísicas e capilares, se distribuem por todo o corpo social, de forma positiva e estratégica, isto é, de forma produtiva.

Minha opção é dialogar a partir de uma perspectiva em que as políticas públicas são entendidas enquanto produções, fazendo parte de um jogo de poder. Portanto o foco de análise é o modo como esse poder se exerce.

1.1.1 A noção de Governamentalidade

A obra de Michel Foucault pode ser considerada um grande legado para aqueles que procuram romper com determinados sistemas de pensamento estanques e definitivos, arraigados em convicções dualistas e modelos cartesianos. Sua perspectiva de pensamento nos instiga a questionar quem somos, o que somos e, principalmente, como nos tornamos o que somos.

É assim que vejo as possibilidades de dialogar com esse autor, em uma perspectiva de não sermos mais os mesmos. Não pela via da conscientização, mas porque suas teorizações inspiram uma experiência de pensar diferentemente da maneira que sempre se pensou. Nas palavras do próprio,

> Sou um experimentador, e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e o aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é o meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010c, p. 290)

Nesse sentido, minhas questões caminharam no movimento de uma problematização a respeito dos efeitos produzidos por programas de gestão desenvolvidos na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e quais ajustes e/ou reajustes esses efeitos produziram. Esses questionamentos são possíveis a partir da análise das relações de poder produzidas por esses programas, mas que também os constituem.

A política educacional, pensada a partir dos seus efeitos e não a partir da ideia de uma essência, possibilita a desnaturalização do entendimento das relações estabelecidas a seu respeito. É diante desse quadro que uma importante noção foucaultiana pode ser utilizada como chave conceitual e metodológica: a noção de "governamentalidade".

Essa noção, presente explicitamente nos cursos "Segurança, Território e População" (1977-1978) e "Nascimento da Biopolítica" (1978–1979), ministrados no *Collège de France,* decorre da dedicação dos estudos de Foucault sobre a biopolítica. De forma geral,

> [...] no primeiro desses cursos (1977–1978), Foucault se inclina a ampliar a compreensão da biopolítica, reinscrevendo-a numa questão mais ampla, a da arte de governar; mais exatamente, reinscrevendo-a no que ele designou de *governamentalidade*. No segundo curso (1978–1979), por sua vez, dando prosseguimento ao exame da questão da governamentalidade, Foucault a aborda à luz de dois temas: de um lado, o tema do liberalismo, tomado não como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa razão de Estado; de outro, o tema do neoliberalismo, sobretudo em suas versões alemã e norte-americana. (GADELHA, 2013 p. 119)

Esses cursos foram muito importantes para entender alguns deslocamentos feitos pelo filósofo, principalmente no que diz respeito aos estudos sobre o problema do governo. Suas análises sobre as relações de poder passaram por alguns deslocamentos — soberania, disciplina — até que Foucault, a partir da biopolítica, se debruça sobre uma perspectiva mais ampla, que vai considerar as relações do Estado e da economia, para "olhar mais de perto" os problemas específicos da população.

Vemos, a partir de então, o desenvolvimento de um estudo em que "governo" e "governamentalidade" passam a dominar suas análises. Posteriormente, os estudos

foram se ampliando na perspectiva de um governo de si e dos outros, um deslocamento “para o eixo do poder e da ética” (CASTRO, 2009).

A noção de “governo” serviu como uma espécie de fio que passou a conduzir suas análises, introduzindo uma nova chave analítica para estudar as maneiras de governar a partir da governamentalidade. É importante destacar que o filósofo, ao abordar as questões relacionadas ao problema do governo, está se referindo a um exercício de poder que tem por finalidade “conduzir as condutas” e “ordenar as probabilidades”, ou seja, “estruturar o campo de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 2010a).

A questão “como governar?”, considerando o surgimento dos Estados Nacionais e a Reforma Protestante, foi ganhando novas dimensões à medida que o objeto do governo passou a não ser mais o território, mas a população. No curso “Segurança, Território e População”, o estudo em questão se tratava da “gênese de um saber político que ia colocar no centro das suas preocupações a noção de população e os mecanismos capazes de assegurar sua regulação” (FOUCAULT, 2008, p. 489).

Ao delinear o desenvolvimento do Estado Moderno, Foucault oferece possibilidades de pensar as maneiras de governar a partir da perspectiva de uma governamentalização. Segundo Foucault, a governamentalidade pode ser entendida como

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros — soberania, disciplina — e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’. (FOUCAULT, 2008, p. 143 e 144)

A governamentalidade, portanto, pode ser entendida em duas perspectivas: governar e ser governado pelos outros, bem como, governar a si mesmo e os outros. Para efeito de análise deste capítulo, me interessa destacar o primeiro entendimento apresentado por Foucault acerca da ideia de governamentalidade, ou seja, a partir

das instituições e dos procedimentos, no que se refere a governar e ser governado pelos outros.

Embora esses estudos tenham tido como referência um momento histórico específico, é interessante como o pensamento de Foucault contribui para pensarmos a nossa contemporaneidade. Assim sendo, como pensar as políticas de educação ou a educação a partir da governamentalidade, isto é, como uma prática de governo?

Considerando o aspecto do “governo do outro”, é possível pensar os processos educativos, já que, “em larga medida, são focados em dirigir as ações dos estudantes, segundo princípios definidos de antemão” (GALLO, 2018, p. 211). Como exemplos desses processos, o autor destaca: “educa-se para a cidadania e para o trabalho, o que significa que governamos os estudantes para que possam ser governados de forma cidadã e democrática” (p. 211).

Conforme o autor sinaliza, esses exemplos são visíveis nas políticas educacionais contemporâneas, o que fortalece esta proposta de analisar, a partir da ideia de governamentalidade, as lógicas de governo que permitiram a implantação de programas de educação na rede estadual do Rio de Janeiro. Nesse sentido, pensar em políticas educacionais é pensar também em maneiras de governar, de gerir, de regular a vida.

Entretanto, ainda que essa articulação entre educação e governamentalidade esteja muito evidente na perspectiva dos pesquisadores que se baseiam em teorizações foucaultianas, é sempre bom lembrar que Foucault não analisou a educação como um mecanismo de exercício do biopoder.

Portanto, em vez de tentar fazer essa articulação na obra do filósofo, seria mais interessante, conforme nos indica Gadelha (2013), estabelecer um diálogo a partir dela. Partindo da concepção de biopolítica, por exemplo,

> [...] se buscarmos entender, aprofundar, e até mesmo recolocar algumas das formulações e problemas situados por Foucault, fazendo uso de sua lógica de análise, de noções que ele mesmo nos legou, instaurando diálogos inventivos com seu pensamento, é perfeitamente legítimo e factível posicionar a educação como fator presente e ligado à problemática da biopolítica, ora apresentando-se à sombra de outros problemas e questões, discretamente, como tema transversal, ora, dependendo das circunstâncias, também como uma espécie de mecanismo sem o qual as principais articulações que movem os dispositivos de dominação e de governo não funcionariam a contento, conectando-se e ajustando-se uns aos outros, estendendo-se uns a partir dos outros, tornando-se compreensíveis entre si. (GADELHA, 2013, p. 172 e 173)

Embora a escola seja percebida como um elemento disciplinar, ou seja, em uma perspectiva de controlar e corrigir o corpo no nível individual, por meio de mecanismos ou técnicas disciplinares que produzem corpos dóceis, é possível perceber que a noção de governamentalidade amplia as possibilidades de análise do campo educacional, pois, trata das maneiras de governar que se articulam no sentido de investir no corpo por meio de técnicas disciplinares e de investir na população por meio de mecanismos de segurança.

É nessa perspectiva que procurei dialogar com o filósofo nesta pesquisa, pois a educação, através de programas específicos, opera com elementos que também auxiliarão na regulamentação da população. Cabe destacar, segundo Castelo Branco (2013), que é a partir da noção de governamentalidade que Foucault oferece sua maior contribuição à análise política, pois rompe

> [...] com confusões antigas na filosofia política, sobretudo por fazer uma clara separação entre poder governamental e poder soberano. O poder soberano seria aquele que procura a manutenção do poder a qualquer custo, e que tem como objeto de atuação o povo. Por outro lado, a era da governamentalidade inaugura um tipo de Estado que é fundamentalmente gestor. Governar, gerir, planificar, administrar, realizar programas de governo, regular eventuais conflitos e descaminhos do mercado, tudo isto é parte do amplo campo da governamentalidade. (CASTELO BRANCO, 2013, p. 75 e 76)

É a maneira de governar, portanto, que me interessa nessa análise e não apenas identificar qual política pública o Estado está propondo para a garantia de direitos, por exemplo. Cabe destacar que o entendimento do Estado, limitado a categorias que o representam apenas como benfeitor ou violador de direitos, parte do princípio de um Estado enquanto instância e essência, e não a partir da maneira como as relações de poder vão se exercendo.

Foucault (2010a) nos ajuda a pensar sobre as formas de supervalorização do Estado que são perceptíveis em determinados estudos sobre sua história e desenvolvimento. De forma imediata, uma dessas supervalorizações pode ser identificada como “afetiva” e “trágica”, ou seja, “[...] é o lirismo do monstro frio diante de nós”. A outra forma que seria mais paradoxal e aparentemente redutora, “[...] é a análise que consiste em reduzir o estado a um certo número de funções como, por exemplo, o desenvolvimento das forças produtivas, a reprodução das relações de produção.” (FOUCAULT, 2010a, p. 303 e 304).

A análise de Foucault sobre as novas formas modernas de governo que se desenvolveram nos séculos XVI e XVII destaca as “artes de governar”. Na literatura

desse período o filósofo aponta que o tema do Império foi desaparecendo à medida que se formava uma “racionalidade política da razão de Estado” (CASTRO, 2009).

A razão de Estado não estaria ligada a leis divinas, humanas ou naturais, mas a uma concepção em que os Estados deveriam lutar pela sua sobrevivência. Nesse sentido, uma prática de governo que objetiva aumentar a potência de um Estado que não é entendido como império, igreja ou casa, mas como uma realidade específica e descontínua. Portanto,

> [...] O Estado só existe para si mesmo e em relação a si mesmo, qualquer que seja o sistema de obediência que ele deva a outros sistemas como a natureza ou como Deus. O Estado só existe por si mesmo e para si mesmo, só existe no plural, isto é, ele não tem, num horizonte histórico mais ou menos próximo ou distante, de se fundir ou de se submeter a algo como uma estrutura imperial que seria de certo modo uma teofania de Deus no mundo, teofania que conduziria os homens numa humanidade enfim reunida até o limiar do fim do mundo. Não há portanto integração do Estado ao Império. O Estado só existe como Estados, no plural. (FOUCAULT, 2008a, p. 7)

Nessa perspectiva, o filósofo também destaca que a pluralidade e a especificidade do Estado se desenvolvem no sentido de práticas de governo, de maneiras de governar. A grande questão reside, portanto, na questão do governo das condutas.

Foucault entende o governo como “[...] o conjunto das instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde a administração até a educação” (2010c, p. 345). Nesse sentido, considerando que governar é dirigir as condutas, as transformações que ocorreram nas artes de governar nos séculos XVI e XVII acompanham uma racionalidade específica, “que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (FOUCAULT, 2010b, p. 319).

Essa perspectiva permite possibilidades de escapar de certas naturalizações e universalizações a respeito do Estado ou a posições que o colocam como algo a ser sempre atacado. Sendo assim, ampliando um pouco a fala do filósofo, penso que, em nossas pesquisas sobre políticas públicas, talvez seja mais importante, mais interessante e mais potente nos dedicarmos a análises sobre a governamentalização do Estado. Ressaltando a importância desse tema, o filósofo afirma:

> Vivemos na era da “governamentalidade”, a que foi descoberta no século XVIII. “Governamentalização” do Estado que é um fenômeno particularmente retorcido, já que, se efetivamente os problemas de “governamentalidade”, as técnicas de governo se tornaram realmente a única aposta política e o único espaço real da luta e dos torneios políticos, essa “governamentalização” do Estado, todavia, foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. E é verossímil que se o Estado existe tal como existe hoje, foi graças

> precisamente a essa “governamentalidade” que é ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado, já que são as táticas de governo que permitem, a cada instante, definir o que deve ou não ser referido ao Estado, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que não é estatal. Portanto, o Estado em sua sobrevida e o Estado em seus limites não devem ser compreendidos senão a partir das táticas gerais da “governamentalidade”. (FOUCAULT, 2010a, p. 304)

Essa compreensão ajuda a delinear algumas considerações que venho traçando desde o início deste capítulo a respeito da forma como o Estado é entendido por algumas concepções teóricas. Se partirmos de uma ideia não supervalorizada do Estado, mas de uma perspectiva de governamentalização, as políticas educacionais podem ser analisadas enquanto elementos que vão auxiliar esse exercício de poder e que estão ligadas a um contexto histórico de várias transformações.

Se insisto em reafirmar minhas escolhas conceituais é porque penso ser importante abrir novas possibilidades de diálogo. Mais do que isso, é uma forma também de marcar uma posição política, ou melhor, uma atitude política. Desse modo, tanto em minha prática profissional quanto em minhas práticas de pesquisa, procuro fugir de uma concepção supervalorizada do Estado, para que as condições de luta ou de resistência não sejam limitadas.

A tentativa é de fugir de vertentes que aguardam futuras revoluções que nos salvem das mazelas do Estado, ou a crença de que teríamos que propor constantes reformas que atendam aos interesses da sociedade. No entanto, quais seriam os interesses da sociedade? Uma teoria ou uma concepção política poderiam dar conta de atender a esses interesses? No campo da educação, a mais atualizada concepção de gestão poderia resolver o problema da qualidade da educação?

É possível pensar a sociedade contemporânea e as questões relativas à educação a partir de articulações com os estudos de Foucault sobre o liberalismo americano e alemão:

> [...] procurei esboçar um pouco essa noção de governo, que me parece muito mais operacional do que a noção de poder, “governo” entendido, claro, não no sentido estrito e atual de instância suprema das decisões executivas e administrativas nos sistemas estatais, mas no sentido lato, e aliás antigo, de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens. E foi no âmbito geral dessa noção de governo que procurei estudar duas coisas, a título de exemplos: por um lado, o nascimento da razão de Estado no século XVII, entendida não como teoria ou representação do Estado, mas como arte de governar, como racionalidade que elabora a própria prática do governo, e [por outro lado] o liberalismo contemporâneo, americano e alemão — foi o que fiz ano passado, o liberalismo entendido, aqui também, não como teoria econômica ou como doutrina política mas como certa maneira de governar, certa arte racional de governar. (FOUCAULT, 2014, p. 13)

Veiga-Neto (2011) sintetiza o deslocamento de um liberalismo para um neoliberalismo, conforme apresentado por Foucault, no curso “Nascimento da Biopolítica”, e uma possível articulação com o campo da educação:

> [...] o liberalismo — como forma de vida inventada no século XVIII — deslocou-se para o neoliberalismo a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto no liberalismo a liberdade de mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Eis aí o ponto fulcral que irá fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo. Na medida em que, para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados. (p. 38 e 39).

O autor destaca que não se trata de uma substituição de uma forma mais antiga (liberalismo) por uma forma mais nova (neoliberalismo), mas de deslocamentos. Portanto se no liberalismo a governamentalidade estava centrada no mercado, no neoliberalismo[5] a governamentalidade estará centrada na competição. Com a ênfase na competição, temos outro deslocamento: da centralidade da fábrica para a empresa.

Nessa perspectiva, retomo a pergunta que fiz à colega de trabalho naquele interessante debate: a escola é ou não é uma empresa? Penso que a pergunta poderia ser feita de outras maneiras: de que forma a escola vem assumindo as características de uma empresa? Quais lógicas estão em jogo, ao ponto de nos preocuparmos, ou não, em fazer essa pergunta?

1.1.2 Empresariamento da sociedade e da educação

A maneira como fazemos uma pergunta, ou o tipo de pergunta que fazemos mudam consideravelmente o fluxo de um pensamento. Ao questionar se a escola é ou não uma empresa, o primeiro movimento poderia ser em direção a definir o que é uma escola e o que é uma empresa. Por conseguinte, poderia ser a identificação das

---

[5] É importante destacar que meu entendimento a respeito do neoliberalismo parte da perspectiva de que o neoliberalismo é uma racionalidade política e não como uma doutrina ou ideologia. Nesse sentido, “Não se trata somente de políticas econômicas monetaristas ou de austeridade, de mercantilização das relações sociais ou de ditadura dos mercados financeiros. Trata-se mais fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências.” (DARDOT; LAVAL, 2019, s.p.). É importante destacar que na relação entre empresariamento e neoliberalismo, há uma recodificação no lugar do estado, ou seja, o Estado forte passa a ser o guardião do governo empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016).

diferenças entre uma e outra e como vencer essas diferenças de forma a voltar ao sentido original da escola, por exemplo. Esses movimentos podem acabar limitando a análise a questões sobre a verdade e a essência dessas organizações, de forma a naturalizá-las e/ou idealizá-las.

Talvez por isso as respostas tenham caminhado em um sentido diferente da minha linha de pensamento no momento do debate exposto anteriormente, porque a pergunta se deu no sentido de questionar se a escola é ou não uma empresa. Ao analisar esse episódio, optei por refazer a pergunta para desenvolver este capítulo.

Pensar sobre as lógicas que nos levam ao questionamento sobre o que pode ser considerado um empresariamento da educação é pensar sobre como esse movimento se dá, escapando de teorizações que se fixam nas origens ou na essência. Sendo assim, para pensar o empresariamento da educação é necessário ir mais além, pois esse é um processo que se estende a várias esferas da vida social.

Segundo Gadelha (2018), é possível distinguir dois períodos de empresariamento das sociedades capitalistas. Embora seja um processo que se desenvolveu especificadamente nos Estados Unidos, seus efeitos atingiram outras sociedades que são influenciadas por esse país.

O primeiro período, que pode ser compreendido entre o final do século XIX e meados dos anos 70, é caracterizado pela centralidade e importância que as empresas assumiram na esfera da vida social. O autor se refere a “valores, princípios, normas, procedimentos, tecnologias, mecanismos e formas de conduta” (GADELHA, 2018, p. 230) do mundo corporativo-empresarial que passaram a influenciar o consumo e o estilo de vida social de indivíduos e populações, mudando o cotidiano e as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o espaço-tempo.

Entretanto, essa influência na vida social ainda estava marcada por uma fronteira entre as esferas pública e privada, não assumindo ainda uma total normatização das condutas individuais e coletivas. Isto é, apesar da crescente “privatização das existências”, a sociedade ainda não estaria completamente moldada pela “lógica do mercado” e pelos modos de “funcionamento das grandes corporações capitalistas” (GADELHA, 2018).

Já na segunda modalidade de empresariamento da sociedade, período que se estende desde a segunda metade dos anos 70 até os dias atuais, no contexto de tantas mudanças no sistema capitalista, principalmente influenciadas pela Escola de Chicago, as relações passam a ser marcadas por uma

> coextensividade, na qual e por intermédio da qual a dinâmica da vida social passa a ser animada e conduzida decisivamente por princípios, valores, procedimentos, técnicas e práticas oriundos do mercado e do mundo corporativo [...] na medida em que todo um *ethos* empresarial se desterritorializa da empresa para se reterritorializar não só em todas as demais organizações sociais, inclusive, nas educacionais, como também na instituição familiar, sem esquecer ainda das condutas individuais e das condutas grupais em geral, assiste-se à disseminação da forma-empresa e do mecanismo da concorrência por todo o *socius.* (GADELHA, 2018, p. 233 e 234)

Assim sendo, concorrência, empreendedorismo, investimento, eficiência, gestão, flexibilidade, autonomia etc., são termos que passam a definir um modo de vida que ultrapassa o espaço da empresa enquanto organização e penetram a vida cotidiana de forma cada vez mais sedutora e convincente. Termos que antes eram limitados ao mundo empresarial passam a circular nos discursos do dia a dia de indivíduos cada vez mais convictos de que precisam ser empreendedores de si mesmos.

Diante do exposto, de que maneira essas questões podem ser articuladas ao contexto educacional? Não é difícil perceber essa lógica de empresariamento da educação, haja vista que cada vez mais somos bombardeadas/os por teorias que procuram mostrar a eficácia de uma educação empreendedora.

Laval (2019) apresenta importantes contribuições a partir de seus estudos sobre a realidade educacional francesa. Partindo de questões relacionadas à produção de um “capital humano” em prol das empresas, o autor mostra como a escola foi sendo fortemente influenciada pelos ditames do mercado e se adaptando aos modos de gerenciamento neoliberal. Desse modo,

> Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. (LAVAL, 2019, p. 17)

Estamos diante de uma escola que objetiva a formação de uma mão-de-obra eficiente, de qualidade e que corresponda às necessidades das empresas, mas que não gere muitos custos para o orçamento público, o que leva a várias reorganizações e transferência de responsabilidades financeiras para a família. Há uma constante

busca por resultados que gerem lucros a baixos custos, pois o capital humano produzido por essas escolas será utilizado por essas empresas.

Nessa perspectiva, as reformas neoliberais que foram impostas à educação correspondem à globalização das economias, em que a escola é entendida como um fator de competitividade. Portanto uma formação caracterizada pela privatização e pela concorrência, medida por *rankings* mundiais, nacionais, estaduais e municipais, em que todas/os são responsabilizadas/os pelos resultados em um modelo de organização gerencialista.

O autor tem o cuidado de frisar que a escola neoliberal está em construção e que na França, por exemplo, há uma certa recusa a esse modelo. Contudo não podemos deixar de considerar que esse modelo tem influenciado diversos países, principalmente os de capitalismo dependente, que visam financiamentos internacionais. Entretanto no que diz respeito ao Brasil, Laval aponta que o sistema educacional brasileiro "já é muito mais 'neoliberalizado' do que o sistema francês e muitos sistemas educacionais europeus" (2019, p. 13).

Essa afirmação é feita com base na expansão de grandes empresas[6] nos setores de ensino, principalmente no ensino superior privado, com base no ensino profissionalizante e preparatório (LAVAL, 2019). No entanto não se trata de uma questão puramente econômica, no sentido utilitarista de produção de mão-de-obra e a consequente precarização do trabalho. Nesse sentido, não se trata apenas de analisar as características da empresa na escola. Não se trata simplesmente de se adaptar a novos termos que passam a moldar a vida cotidiana ou que são transportados para a prática pedagógica. É um modo de existência, de vida, de produção de sujeitos.

Um dos maiores debates no campo da educação gira em torno do tipo de aluno/sujeito a ser formado pela escola, através de uma formação para a cidadania ou de uma formação integral, seja no sentido crítico ou no sentido de atender às expectativas do mercado de trabalho. Todavia em vez de pensar no resultado: o sujeito, o cidadão, talvez seja mais interessante pensar sobre as subjetividades que estão sendo produzidas, sobre os modos de subjetivação que fixam esses sujeitos.

Diferentemente dos pressupostos filosóficos que concebem o homem como um ser portador de uma essência, de uma natureza humana, Foucault (2010c) traz uma

[6] Laval (2019) se refere a empresas como Kroton, Estácio, Anhanguera etc.

perspectiva de análise a partir dos modos de subjetivação. Isto é, compreende a subjetividade como uma produção social, historicamente marcada, em que o ser humano historicamente vem se transformando em sujeito através de experiências consigo mesmo e práticas de poder.

Desse modo, o filósofo se recusa a propor uma teoria do sujeito e desenvolve uma análise das relações entre a constituição dos sujeitos e os jogos de verdade. O sujeito, portanto, é entendido como uma forma e não como uma substância. Cabe ressaltar que "[...] essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma [...] há indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito" (FOUCAULT, 2017b, p. 268 e 269).

A subjetividade ou a subjetivação, portanto, seria "a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo" (FOUCAULT, 2017a, p. 230). Esse processo, ao deslocar as subjetividades continuamente, acaba criando diferentes subjetividades que serão infinitas e múltiplas, de forma a não autorizar o reconhecimento de algo como a essência natural do homem.

Qual seria a relação dessas questões com a educação? Embora Foucault não tenha delimitado seus estudos a esse campo, suas contribuições teóricas oferecem várias pistas para pensar nos efeitos da racionalidade política na relação entre a educação e os modos de subjetivação. Nesse sentido, Gadelha (2013) traz uma precisa contribuição:

> [...] em se tratando de educação, poder-se-ia falar dos modos através dos quais ela se agencia à questão ou ao problema "da subjetividade": num primeiro caso, envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; num segundo caso, em que resistência ao poder entra em foco, dando-se por uma via ético-estética, pode-se pensar como ela, a educação, se encontra implicada na invenção de maneiras singulares de relação a si e com a alteridade. (p. 173).

Sendo assim, optei pelo primeiro caso destacado pelo autor para dialogar sobre o empresariamento da educação, pois a produção de subjetividades está diretamente ligada ao tipo de comportamento necessário aos sujeitos de uma determinada sociedade. Deste modo, cada sociedade criará mecanismos específicos para essa produção, contando com dispositivos, que se apresentam como "estratégias de

relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (FOUCAULT, 1979b, p. 246).

O empresariamento da sociedade e da educação são processos cruéis, contudo, sedutores. Gadelha (2018) alerta que os indivíduos se veem cada vez mais obrigados a capitalizarem suas vidas. Além disso, a "disseminação da forma-empresa", a exaltação de valores como "eficácia, eficiência, inovação, flexibilidade, capacidade de criação e ação" e a produção de uma "concorrência generalizada" levam os indivíduos a buscarem formas de "atestar" que possuem esses "requisitos", como também são melhores que os outros.

É um jogo desigual. São mudanças no nível do corpo e das condutas. São subjetividades cada vez mais solitárias, individualizadas. Indivíduos sempre buscando melhorar a si mesmos. Adaptações, mudanças ou remodelagens que sempre exigem o máximo, enquanto o mínimo é oferecido.

Não é à toa que o discurso da meritocracia tenha invadido o espaço escolar de forma tão avassaladora. Merecer significa se esforçar. Quem não se esforça não ganha, não é premiado. É cada um por si no *ranking* do sucesso ou do fracasso.

E o ensino público? Continua em crise. Reformas são aprovadas, novos programas e modelos são implantados e as privatizações são uma realidade. O que prevalece é justamente a forma-empresa, ou seja, essa lógica é vendida como a solução para a crise. Pode parecer um viés derrotista pensar a educação sob esse prisma, principalmente se considerarmos os mecanismos de subjetivação envolvidos.

Em 2010, quando a notícia do lugar ocupado pela rede estadual de educação foi anunciada, já havia um terreno preparado para a aceitação das mudanças. O *ranking* do IDEB indicava que o ensino precisava de melhorias, portanto, medidas precisavam ser tomadas! Quem vai contestar esse argumento? Assim, práticas vão sendo naturalizadas e produzindo diversos efeitos.

1.2 **A produção de discursos sobre a qualidade da educação**

Entre as várias bandeiras e palavras de ordem que circulam no meio educacional, a palavra qualidade é uma das mais utilizadas. Portanto como não pensar em uma educação de qualidade? Como não se questionar sobre a qualidade da educação? Olhando por esse prisma, o desejo por uma educação de qualidade com ênfase no desempenho, no levantamento de dados e resultados, na

competitividade e no gerencialismo, parece ser algo natural, uma verdade absoluta, que não pode ser desconstruída.

No campo da Pedagogia, algumas teorias sobre o que seria essa qualidade (BANCO MUNDIAL, 1999; DELORS, 1998) estão ligadas a outros saberes como os da Economia e da Administração, por exemplo. Essas teorias legitimam práticas, pois não basta dizer o que é qualidade, mas também se torna necessário dizer como alcançá-la.

As políticas educacionais são formuladas e implementadas a partir dessas teorias que definem os padrões de qualidade, mas que também controlam as condutas dos sujeitos, não apenas no âmbito escolar, mas na vida em sociedade. Um exemplo é o mercado de trabalho, haja vista que uma educação de qualidade é, muitas vezes, entendida como aquela que prepara para o mundo do trabalho, conforme já apresentado na seção anterior.

Nesse contexto, os discursos sobre a qualidade, em sua maioria, vêm atrelados à ideia de melhoria: um ensino melhor, estudantes melhores, professores melhores, escolas melhores, sistemas melhores, um país melhor, uma população melhor.

O Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007, por exemplo, traz em sua apresentação essa ideia de melhoria. O objetivo do projeto seria a harmonização da educação nacional aos princípios da Constituição Federal de 1988:

> [...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (HADDAD, 2008, p. 05)

A ênfase em questões ligadas à pobreza, à marginalidade, ao desenvolvimento social, entre outras, faz parte de um contexto em que a educação, apoiada pela ideia de progresso, é entendida como um dos principais fatores para o desenvolvimento econômico. No que diz respeito à pobreza, por exemplo, é interessante destacar que essa noção

> [...] passa a ter um caráter diferente após a Segunda Guerra Mundial, pois é a partir dela que se constroem toda a noção de subdesenvolvimento e decorrentes estratégias de intervenção nos países ditos subdesenvolvidos. A pobreza passa a ser alvo não apenas da filantropia e da economia social —

> transformação dos pobres em assistidos —, mas é globalizada, visibilizada e produzida de outras formas, e precisa ser administrada em nome do desenvolvimento. (KLAUS, 2016, p. 14)

Desse modo, a vida social passou a ser entendida como um problema técnico, portanto, precisaria ser administrada por profissionais especializados em desenvolvimento. É a administração científica como “um modo de vida e uma necessidade de ordem pública no contexto econômico, político e social do pós-guerra” (KLAUS, 2016, p. 9).

A partir da década de 70, mas principalmente na década de 90, outra necessidade foi produzida: “a de medir os índices de desenvolvimento [...] principalmente a partir de elementos que apontavam uma melhora na qualidade da educação” (KLAUS, 2016, p. 9). A educação passa a ser entendida não apenas como um fator de consumo ou de desenvolvimento econômico, mas também de investimento. Ou seja, quanto maior o investimento em saúde e educação, por exemplo, maior a qualidade da população.

Ainda segundo a autora, essa medida passa a ser feita não apenas pelo capital físico, mas pelo capital humano. É nesse contexto em que a Teoria do Capital Humano e do empreendedorismo ganham destaque, bem como as noções de competitividade, gerencialismo, responsabilização e empresariamento surgem como soluções para os problemas da sociedade e da educação. Diante desse quadro, há uma mudança de ênfase: da administração para a gestão.

Esses elementos trazidos por Klaus (2016) em sua pesquisa sobre administração e gestão educacional Brasil contribuem para a minha análise sobre os discursos sobre a qualidade da educação, pois um dos focos para alcançar a tão almejada qualidade está gestão. As mudanças, na rede estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, começaram na gestão.

São questões que se articulam à noção de empresariamento da educação e de governamentalidade. Para que o país, o estado ou o município se desenvolvam se faz necessário investir em uma educação de qualidade para atender aos padrões internacionais. Portanto os padrões de qualidade não atendem a qualquer lógica, mas à lógica do empreendedorismo, de uma governamentalização da vida.

O discurso de “garantir uma sociedade desenvolvida” é bastante sedutor e convincente. Nesse sentido, essa lógica precisa ser propagada, difundida, transmitida,

para que todas/os possam consumir as “verdades” a respeito da qualidade da educação.

1.2.1 Qualidade: uma questão de compromisso?

O tema “qualidade da educação” é recorrente na legislação brasileira, em plataformas políticas e em pesquisas acadêmicas. Há um corpo de especialistas que se empenham em aperfeiçoar cada vez mais as fórmulas de sucesso para as escolas. Nessa leva, há uma relação entre o setor público e o setor privado, que também pode ser chamada de “parceria”, pois muitas redes de ensino compram pacotes que prometem resolver os problemas da qualidade (como no caso do Rio de Janeiro).

Uma importante estratégia para fazer o tema circular pela sociedade, de modo geral, é a publicização dos resultados dos exames estandardizados através dos meios de comunicação para que a população seja envolvida na produção dessas verdades e das técnicas de regulação dessas políticas.

Mais do que manter a população informada sobre os padrões de qualidade no país, essa exposição da realidade educacional produz a responsabilização de todas/os as/os envolvidas/os no processo escolar: gestoras/es de secretarias, equipes pedagógicas, professoras/es, mães, pais, alunas/os, enfim, todas/os ganham visibilidade, seja pelo sucesso ou pelo fracasso obtido.

Os debates a respeito da associação entre a qualidade e os índices de produtividade ganharam destaque na década de 80. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024/61 já destacava a questão da qualidade da educação e da elevação dos índices de produtividade do ensino tendo como referência o seu custo, conforme disposto no artigo 96:

> O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (BRASIL, 1961)

Os esforços do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos estaduais deveriam focar na melhoria da qualidade da educação e dos índices em relação ao seu custo. Portanto a publicação anual das estatísticas de ensino e de demais dados

complementares, bem como o estudo desses gastos com o ensino público, tinham como objetivo produzir propostas para melhorar o nível de produtividade do ensino.

Considero importante destacar, mais uma vez, que a questão da qualidade, muitas vezes analisada apenas pela perspectiva econômica, traz algumas limitações. Penso ser importante analisar como determinados discursos ganham visibilidade à medida que as relações de poder se estabelecem.

As práticas discursivas que produzem a verdade ou o saber produzido a respeito da qualidade da educação fazem parte de uma lógica que opera no sentido de produzir modos específicos de governar. Se em um determinado momento histórico os índices servem para regular os custos, os efeitos não são apenas econômicos. Quando a qualidade é medida a partir do que pode ser gasto e de como será gasto, há uma definição de quem pode e quem não pode ser beneficiado, mas também há uma produção sobre como esses sujeitos serão contemplados, visibilizados e enquadrados.

Não se trata apenas de cortar gastos ou ampliar os gastos para garantir a qualidade. Sob esse prisma, parece que a qualidade é uma essência, um ideal a ser alcançado, e que dependerá dos investimentos financeiros, porém, como esses investimentos são definidos? São práticas discursivas que designam coisas, enquanto produzem relações de poder.

Quando a nova LDB n.º 9394/96 foi aprovada, a relação da qualidade relacionada aos índices foi apresentada em uma relação mais articulada, mais ampliada que a lei anterior. Assim como na Constituição Federal de 1988, a garantia do padrão de qualidade foi colocada como um dos princípios do ensino. Ou seja, agora há um padrão, uma prescrição a respeito dessa qualidade.

A LDB 9394/96, ao definir as incumbências da União, por exemplo, apresenta a questão da qualidade ligada à questão dos exames estandardizados, conforme dispõe o artigo 9.º, nos seguintes incisos*:*

> V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996)

No que diz respeito ao dever do Estado para com a educação pública, o artigo 4.º da LDB, inciso IX determina “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Esse inciso trata das questões materiais que compõem a estrutura a ser oferecida às/aos estudantes.

Uma educação de qualidade, portanto, precisaria de um mínimo necessário para garantir o processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma questão do Estado exercendo suas funções supletiva e redistributiva, conforme preconiza a legislação:

> Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.
> [...]
> Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, 1996)

Entende-se por função supletiva do Estado a ação de suprir uma falta ou uma deficiência, ou seja, completar o que estiver faltando. Já a ação redistributiva refere-se à distribuição das verbas. Entretanto se há um padrão a ser seguido, o que determinará a distribuição desses insumos? Como esse padrão é definido? Como esse mínimo é definido?

Desde a década de 90 o Brasil vem adaptando suas políticas educacionais a padrões internacionais, que atendem às exigências da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e dos acordos financeiros feitos com o Banco Mundial (WERLE, 2011). Assim, os resultados dos exames estandardizados foram ganhando centralidade na definição de políticas públicas para a educação.

> Entre as medidas de operacionalização das políticas nacionais de avaliação implantadas pelo MEC, a partir de 2007, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que aponta, como uma de suas ações, a criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR) voltados ao estabelecimento de acordos de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados e municípios. (VOSS; GARCIA, p. 395 e 396)

Foi um período de reorganização do sistema educacional, marcado também pela aliança com empresas e pelo estabelecimento de metas que seguem a lógica da escola neoliberal. Sendo assim, essa reorganização faz parte de um encadeamento de mudanças que foram ocorrendo desde a década de 80, atingindo seu auge com as reformas da década de 90 e ganhando contornos mais aperfeiçoados a partir de 2007. Esse contexto segue a linha proposta pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Segundo Klaus (2016) o documento “Educação e conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade” elaborado pela CEPAL e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1992 evidenciam questões relacionadas à readequação do Estado, ao apoio à base empresarial e ao investimento em educação por empresas e outras organizações. Nesse sentido, “a busca de fontes alternativas para o financiamento da educação” (KLAUS, 2016, p. 78) passa a ser um tema central de debate.

Em 1993 o Ministério da Educação lançou uma série de textos sobre questões da Educação Básica: “Série Atualidades Pedagógicas” (apresenta questões ligadas à gestão, avaliação, currículo, formação de professores etc.), “Série Inovações” (apresenta experiências na busca pela “qualidade” da educação) e “Série Institucional” (apresenta questões ligadas à legislação).

No segundo volume da “Série Atualidades” encontramos uma tradução resumida do documento elaborado pela CEPAL e pela UNESCO em 1992, como podemos observar no trecho a seguir:

> Abandonar uma educação segmentadora **mudando** para uma educação que, destinando seus melhores recursos às necessidades principais, **obrigue o Estado a desempenhar plenamente seu papel compensador: de um financiamento puramente estatal à mobilização de diversas fontes de financiamento, que incluam de maneira crescente os recursos privados**; de sistemas e funções educativas fechados, e que não são avaliados**, a uma visão aberta que os defina e avalie em função dos benefícios que eles podem trazer à economia, à sociedade e à cultura**; da prioridade atribuída à oferta educacional à preeminência das demandas, que permita dar uma resposta aos desafios reais; da ênfase colocada na quantidade, mesmo quando essa tarefa em, alguns países mantém sua plena vigência, à **primazia da qualidade, da efetividade e dos resultados**; da subvalorização econômica e social dos professores a uma profissão docente prestigiada, onde o **mérito seja um fator fundamental a ser levado em conta**; **de uma capacitação entregue às margens das necessidades produtivas a uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual esta última assuma a liderança na formação de recursos humanos**; da consideração da ciência e da tecnologia como áreas dissociadas do desenvolvimento a um **esforço conjunto de universidades, empresas e governo para incorporar a competitividade ao conhecimento**. (OTTONE, 1993, p. 13, grifo nosso)

Descentralização do Estado, investimento privado, qualidade, busca de resultados, meritocracia, produção de capital humano e competitividade. Concisamente, é possível identificar questões relacionadas aos investimentos em educação sob a lógica do empresariamento.

Essa proposta sintetizava as exigências pautadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia. O evento, que marcou as

mudanças para a política educacional brasileira, foi organizado por grandes agentes internacionais: Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Desse modo, as reformas promovidas no governo de Fernando Henrique Cardoso priorizaram a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo como as principais metas para melhorar a “qualidade do ensino”. A ideia de mobilização da sociedade também esteve presente, enfatizando a participação da família e da comunidade.

Quando o Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em março de 2007, período em que o país era presidido por Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, o projeto foi amplamente divulgado pela grande mídia e teve uma aceitação consideravelmente positiva pela população (SAVIANI, 2007).

Estávamos diante de mais um projeto que se propunha a resolver o grande problema da educação básica: a qualidade do ensino. A esperança de um governo de esquerda seria suficiente para mudar os rumos das políticas traçadas anteriormente?

Em sua estrutura, o plano contava com trinta ações ditas eficazes, com programas distribuídos em iniciativas nas áreas da Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Diversidade (inclusão).

Segundo o ministro de Educação à época, o Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece “inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.” (HADDAD, 2008, p. 11). A lógica de responsabilização ganhou centralidade nas políticas de avaliação, em que todas/os assumem o compromisso por uma educação de qualidade, mas para além dessa rápida conclusão, é preciso analisar outros efeitos produzidos por essa política.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi oficializado em abril de 2007 por meio Decreto n.º 6.094, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Saviani (2007) destaca que os Planos foram lançados no período em que o governo federal lançava o Programa de Aceleração do Crescimento, em que cada ministério apresentou ações específicas para atender ao programa. A proposta do Ministério de Educação foi priorizar a busca pela qualidade através daqueles planos.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação define um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, mas inclui

também a família e a comunidade. Ou seja, a mobilização para a melhoria, como o próprio nome do plano indica, deve ser, repito, de todas/os.

Nessa mobilização, temos a ação do Movimento Todos pela Educação, fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu Ipiranga em São Paulo. Nessa data também foi lançada a carta “Compromisso todos pela Educação”, que serviu de base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação.

> Focamos em contribuir para melhorar a **Educação Básica no Brasil**. Para tanto, além de **avaliar criticamente** as ações dos governos e legisladores para a área, procuramos promover a **mobilização de atores-chave** do cenário nacional pela Educação, **monitoramos** continuamente os indicadores e as políticas educacionais e **produzimos conhecimento** que possa apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público que impactam os rumos da Educação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, sem paginação, grifos do autor)

O Plano de Desenvolvimento da Educação é considerado uma das grandes conquistas do movimento, conforme disposto na homepage da organização. As metas para a melhoria da educação do país foram elaboradas sob uma lógica de privatização indireta. Isto é, embora não tenha ocorrido a transferência da educação estatal para a iniciativa privada, a questão do investimento está sendo cada vez mais transferida para as grandes empresas.

Como tem sido esse investimento? Com a justificativa de construir um país melhor, a associação vem realizando pesquisas e diagnósticos para melhorar a qualidade da educação:

> **Queremos um país melhor! Como? Com educação de qualidade para todos!** O Todos é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no país. Com uma atuação focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais, buscamos criar um senso de urgência para a necessidade de mudanças. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, não paginado, grifos do autor)

O argumento da “melhoria” novamente é utilizado para convencer a todas/os de que é preciso investir em educação. Esse movimento consolida a nova lógica de colaboração entre setor público e privado.

O Todos pela Educação, ainda que se denomine como uma organização sem fins lucrativos, ao disponibilizar o conhecimento a respeito do que se espera de uma educação de “qualidade” e influenciar nas metas a serem estabelecidas para a educação, está investindo no capital humano que será produzido.

Até o ano de 2020 foi possível identificar que a associação conta com 21 (vinte e um) mantenedores e 14 (catorze) apoiadores. São 35 (trinta e cinco) grandes

empresas de diferentes áreas (empresas de telefonia, grandes bancos, empresas aéreas, redes de *fast food*, entre outras) “comprometidas” com a educação.

Em uma lógica de empresariamento da educação, essas empresas vêm definindo os rumos da educação sob a argumentação de que todas/os precisam lutar por uma educação melhor, enquanto utilizarão o capital humano produzido para lucrar.

O investimento, portanto, não tem sido apenas na liberação de recursos financeiros, mas na produção de capital humano, de indivíduos cada vez mais flexíveis e adaptados à lógica do mercado.

A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é voluntária, portanto, a responsabilização é de cada ente federativo, que deverá atender às exigências para receber os investimentos solicitados. É uma política de descentralização, pois cada ente federativo deverá elaborar, através do Plano de Ações Articuladas o seu planejamento para alcançar as metas em prol da qualidade da educação.

O decreto define, em seu artigo 2.º, vinte e oito diretrizes, das quais destaco as seguintes:

> [...] XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho**; XIV - **valorizar o mérito** do trabalhador da educação, representado pelo **desempenho eficiente no trabalho**, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; [...] XVIII - fixar regras claras, **considerados mérito e desempenho**, para nomeação e exoneração de diretor de escola; XIX - **divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, referido no art. 3º; [...] XXVII - **firmar parcerias externas à comunidade escolar**, visando a melhoria da infra-estrutura [sic] da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de **empresários**, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da **mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB**. (BRASIL, 2007, não paginado, grifo nosso)

As diretrizes destacadas continuaram atendendo às exigências dos acordos internacionais firmados na década de 90. A responsabilização dos profissionais da educação é outra estratégia para o cumprimento das metas, pois para serem valorizados essas/es profissionais precisam ter um desempenho eficiente.

Nessa perspectiva, a divulgação dos resultados nos exames estandardizados, de modo simultâneo, é uma estratégia para a mobilização da comunidade escolar e produz a competitividade entres profissionais, escolas e redes de ensino. Nesse jogo, a meritocracia impera, pois, o Estado estará disposto a investir somente em quem se

mobilizar, em quem se comprometer. Sendo assim, mesmo que a adesão ao compromisso seja voluntária, não entrar nesse jogo significa não receber investimento.

Para continuar esta análise é importante destacar que todas essas ações permitiram mais uma adequação aos padrões internacionais: a implantação de um novo indicador que passaria a moldar toda a política educacional e aperfeiçoaria toda essa lógica de empresariamento da educação.

1.2.2 O “termômetro” IDEB

Embora o objetivo específico deste capítulo não seja analisar as políticas de avaliação, é importante destacar, desde já, alguns efeitos produzidos por discursos que valorizam o IDEB enquanto “termômetro” da qualidade da educação no país.

O índice foi implantado em 2007 acompanhando as mudanças que ocorreram nas políticas de avaliação, quando “as avaliações externas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar através do aparato normativo-jurídico, vinculando seus resultados ao financiamento da educação” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS; 2013, p. 1154).

O IDEB intensifica a centralidade dos resultados de exames estandardizados como aferidores da qualidade da educação. Nesse sentido, sua implantação teria por objetivo:

> [...] medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade se mobiliza em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, sem paginação)

Seguindo uma lógica de mensuração, o IDEB gera novas estatísticas a partir do cálculo obtido através de médias aritméticas, em que são cruzadas as taxas de repetência e de evasão escolar obtidas pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

Por meio do IDEB, portanto, seria possível estabelecer as metas que contribuiriam para promover reformas qualitativas nos sistemas de ensino. Ao identificar as fragilidades das redes, o poder público teria a obrigação de investir na solução de problemas.

Essas políticas foram se estabelecendo no sentido de dispor de instrumentos não apenas de levantamento de dados, mas de comparabilidade, ou seja, de ranqueamento entre escolas, municípios e estados, produzindo discursos sobre a qualidade da educação nacional em uma perspectiva neoliberal.

> Tais ações indicam que o Estado brasileiro vem aprimorando as políticas de avaliação aos moldes do projeto de gestão empresarial, mediante a intensificação do controle sobre o trabalho escolar e docente, visando certa eficácia nos resultados do ensino. Seguindo essa lógica de regulação, mensuração e controle, o discurso da qualidade da Educação via elevação do IDEB, que fundamenta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR, funciona como uma tecnologia de interpelação e responsabilização de gestores, professores/as e comunidades para o gerenciamento da Educação Básica em nome da qualidade. Busca-se criar uma situação de consenso capaz de articular os diferentes interesses dos sujeitos e grupos envolvidos na gestão das redes de ensino e das escolas, pois, à medida que as diferentes demandas, dispersas no jogo de disputas pela definição das políticas educacionais, são articuladas, o discurso da qualidade via IDEB assume um caráter hegemônico. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 396)

As autoras também apontam que a lógica da qualidade via elevação do IDEB reforça um discurso de competência profissional, produzindo trabalhadoras/es cada vez mais flexíveis e em formação permanente. Todas/os precisam se adequar constantemente, buscar sua melhor posição e contribuir para a “melhoria” do país.

Além desses efeitos, a grande novidade do “termômetro da qualidade” está justamente no cruzamento dos dados de resultados de desempenho escolar e do fluxo de informações sobre evasão e repetência. Essas mudanças influenciaram também a forma como o Censo Escolar era desenvolvido, isto é, em vez de coletar informações por escola, passou a coletar informações por aluna/o.

> A mudança permite que os dados de fluxo não mais sejam estimados por modelos matemáticos, mas baseados em dados individualizados sobre promoção, reprovação e evasão de cada estudante. Ou seja, uma sistemática tanto quanto possível à prova de erros e fraudes. O censo escolar feito a partir de pouco mais de 200 mil formulários preenchidos à mão transformou-se, com o Programa Educacenso, em um banco de dados on-line com mais de 50 milhões de registros. No lugar do fluxo estimado, o fluxo real. Aluno por aluno. (HADDAD, 2008, p. 12)

O novo termômetro, além de medir e comparar resultados, gera um saber estatístico sobre estudantes, profissionais da educação, escolas e sistemas de ensino. Desse modo, o discurso de qualidade passa pela questão do controle político, pois as verdades produzidas a partir do que se entende enquanto qualidade servirá como mecanismo de controle da população.

Há, portanto, a produção de um tipo de sujeito necessário aos modos de funcionamento da sociedade. Uma produção que está inserida na lógica da

governamentalidade, legitimando regimes de verdade produzidos por esse discurso sobre a qualidade da educação.

A qualidade da educação passa a ser entendida a partir dos casos de sucesso, que são evidenciados pela alta posição em um *ranking*, sem considerar as especificidades do processo ensino-aprendizagem. Para atestar a qualidade várias pesquisas se desdobram no sentido de descobrir esses casos de sucesso, que podem acabar se tornando receitas prontas a serem seguidas.

A rede estadual do Rio de Janeiro foi um desses casos: do fracasso (penúltimo lugar) ao sucesso (terceira melhor nota no *ranking* do IDEB). Que regimes de verdade foram produzidos nesse processo?

1.3 Produção de verdades sobre a qualidade da educação na rede estadual do Rio de Janeiro

> O resultado do IDEB/2009 das escolas do Ensino Fundamental Anos Finais constatou que as dez escolas com os menores resultados, que variavam de 0,9 a 0,7, eram estaduais. Entre as melhores notas apresentadas, entre 7,6 e 6,0, apenas quatro escolas se encontravam nessa esfera [...] Tal fato gerou grande desconforto político, social e educacional. **Era urgente e necessária uma mudança na educação estadual com maior organização e planejamento** [...] A divulgação dos resultados do IDEB/2009, deixando os índices abaixo das metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC), foi a razão que impulsionou o novo Programa de Educação no Estado do Rio de Janeiro.
>
> *Ferreira, 2014, p. 20, grifo nosso*

> Pode-se considerar como o marco das mudanças na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a avaliação externa que resultou no IDEB de 2009 [...] Este resultado posicionou o Ensino Médio dessa rede em penúltimo lugar, ocupando a 26ª posição no ranking nacional. **Este fato demonstrou que a rede necessitava de mudanças de perspectiva quanto à qualidade da educação, de políticas, de estrutura e de processos de gestão**, dentre outras
>
> *Boechat, 2015, p. 23, grifo nosso*

Os excertos destacados no início desta seção foram retirados de duas dissertações do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, reforçam a lógica de um discurso em que as mudanças nos processos de gestão são essenciais para garantir a qualidade do processo educativo. Nessa perspectiva, o IDEB é apresentado como um instrumento inquestionável.

Ao analisar as dissertações, encontrei vários elementos que operam na lógica da produção de discursos sobre a qualidade da rede estadual do Rio de Janeiro associadas ao IDEB. Para estabelecer um panorama dessas pesquisas, elaborei uma tabela que me ajudou didaticamente a visualizar os focos dos objetos pesquisados. Essa tabela foi apenas um auxílio para mim, portanto, as quantificações não são o que mais me interessam e nem devem ser utilizadas como justificativas para qualquer tentativa de sistematizar dados. Apenas me alertaram para os interesses que compunham aquele projeto de parceria entre a universidade e a secretaria de educação.

Para construir esse panorama, busquei no banco de dissertações todos os trabalhos relacionados à Secretaria e destaquei as palavras-chave de cada um. Fui tabelando essas palavras por ano, destacando em negrito as palavras que se repetiram ao longo do período e sinalizando com um numeral entre parênteses a quantidade de vezes que a palavra se repetia no mesmo ano.

Tabela 01 – Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora

2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
09	13	20	15	08	02	**67**

	PALAVRAS-CHAVE
2012	**indicadores educacionais**; modelos de **gestão**; **parcerias** (2); fato educacional; rastreabilidade jurídica bidirecional; **gestão** de normas educacionais; **gestão escolar** (4); entropia negativa; **IDEB**; colegiados; **monitoramento**; IGTs; ***GIDE*** (2); escola pública; ensino inovador; **SAERJINHO**; **gestão** educacional; **avaliação** estadual; bibliotecas escolares; gestão de bibliotecas; modelo de **gestão** para bibliotecas; **avaliação institucional**; **gestão estratégica e participativa**.
2013	**GIDE**; abandono escolar; ***ensino médio*** (3); educação; avaliações bimestrais; ***SAERJINHO*** (2); **gestão**; ***avaliação*** (4); ***desempenho*** (2); ***IDEB*** (2); Colégio Paz; ***gestão participativa*** (2); **reprovação**; **recuperação** paralela; ***reforço escolar*** (2); tecnologia e **monitoramento**; mudança; cultura; clima organizacional; ***gestão escolar*** (4); **eficácia escolar**; educação pública; **qualidade** da educação; currículo mínimo; **gestão estratégica**; **gestão** de **resultados**; **formação de gestores** escolares; ***formação continuada*** (2); **avaliação externa**; papel do professor.
2014	***formação continuada*** (3); **planejamento**; universidade corporativa; Escola SEEDUC-RJ; ***reforço escolar*** (2); material pedagógico; relação infraestrutura e **desempenho** escolar; ***gestão escolar*** (8); **gestão** de sistema educacional; ***SAERJINHO*** (2); ***avaliação externa*** (3); **implementação** de política; **avaliação** de **desempenho** profissional; prática pedagógica; práticas gestoras; Programa Mais Educação; **qualidade** de ensino; conflito; violência escolar; mediação; Programa Autonomia; **fluxo escolar**; distorção idade-série; **reprovação** escolar; provimento de professores; formação docente; Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro; seleção de gestores; **formação de gestores**; escola de unidade prisional; **eficácia escolar**; efetividade escolar; **apropriação de resultados**; **SAERJ**; Rio de Janeiro; Regional Serrana II; **gestão financeira**; ***prestação de contas*** (3); bonificação; escolas rurais; **avaliação**; **implementação**; **participação** da comunidade escolar; inadimplência;

Tabela 01 – Dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora

	gestão; **gestão financeira** escolar; **responsabilização**; autonomia; *accountability*; **planejamento** estratégico; IDERJ; **indicadores educacionais**; Programa SEEDUC/CECIERJ.
2015	AAGEs; ***GIDE*** (3); **monitoramento**; ***gestão escolar*** (6); dimensões e competências gestoras; processo seletivo interno; **avaliação institucional**; **gestão estratégica e participativa**; itinerários formativos; treinamento e desenvolvimento; programas de formação para gestores; absenteísmo; trabalho docente; conflitos sociais; doenças funcionais; ***avaliação externa*** (2); ***SAERJINHO*** (2); **apropriação dos resultados**; **planejamento**; **práticas pedagógicas**; ensino; ***avaliação*** (2); **SAERJ**; SEEDUC-RJ; educação de jovens e adultos; **desempenho**; **ensino médio** integrado; currículo; competências socioemocionais; parceria público-privada; progressão parcial; **fluxo escolar**; **eficácia escolar**; **gestão** e **planejamento** escolar; Bom Jesus do Itabapoana; perfil dos gestores escolares; capacitação de gestores; **gestão** do **desempenho**; meritocracia; políticas públicas; **gestão** pedagógica; **reprovação**; **responsabilização**; **recuperação de estudos**; aprendizagem.
2016	**recuperação de estudos**; **avaliação**; matemática; ***gestão escolar*** (3); **práticas pedagógicas**; **eficácia escolar**; ***GIDE*** (2); **gestão** democrática; responsabilidade e **participação**; **avaliação externa**; **avaliação** interna; **qualidade** educacional; agentes de acompanhamento da **gestão** escolar; comitê **GIDE**; **inspeção escolar**; perfil do inspetor escolar; relações de poder; discurso e dispositivo; **SAERJINHO**; **apropriação de resultados**; **avaliação** formativa; **gestão** estratégica; sucesso escolar; práticas de **gestão**.
2017	agente de acompanhamento de **gestão** escolar; **gestão** integrada da escola; **gestão escolar**; **inspeção escolar**; certificação; legislação educacional; **gestão**.

Fonte: tabela elaborada pela autora.

Nesse panorama é possível perceber que as temáticas voltadas para a “gestão escolar/educacional” e para as “avaliações externas” foram mais recorrentes. Entretanto não é a quantidade de vezes em que os temas se repetem o fato que mais me chamou atenção, mas como esses temas iam se conectando às necessidades estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

São pesquisas que evidenciam casos de sucesso e propostas para melhorar a qualidade a partir do Programa de Educação decretado em 2011. São pesquisas que parecem chancelar a eficácia do modelo de gestão implantado, ou seja, que atestariam a verdade sobre a realidade da educação da rede estadual do Rio de Janeiro.

Essa questão merece destaque, pois não podemos nos eximir do que estamos produzindo na academia. Afinal, o que estamos produzindo? De que maneira as verdades sobre os saberes são produzidas e disputadas? A que respostas estamos respondendo? Que racionalidade está sendo construída?

Embora o termo qualidade não seja o que aparece mais vezes na Tabela 1, esse tema ganha centralidade nas dissertações analisadas. Todas as dissertações apontam para estudos sobre a qualidade da rede, seja por meio de propostas para melhorá-la ou por experiências de sucesso.

Destaco o trecho de uma das dissertações, que tem como objeto de pesquisa o caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro:

> O conteúdo deste trabalho nasce a partir de indagações deflagradas a partir do excelente resultado alcançado por uma escola estadual do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Surgiu então o desejo de conhecer a gestão da escola, as práticas pedagógicas e as ações que foram realizadas com o intuito de melhorar a qualidade da educação. O objetivo principal era identificar os fatores que conduziram ao resultado, para, **posteriormente sistematizá-los e registrar as boas práticas, para que elas fossem documentadas e pudessem se transformar em uma cartilha, acessível a diversas escolas e que permitisse que estas as conhecessem e pudessem utilizá-las como motivadoras para melhorar a educação em suas próprias escolas**. (NEVES; 2012, p. 14, grifo nosso)

Essa pesquisa me chamou atenção, pois a todo momento, o destaque ao fracasso da rede era evidenciado, mas no caso apresentado, havia uma exceção. A escola em questão, de acordo com a autora, obteve um aumento considerável no seu desempenho de 2007 a 2011 após as mudanças ocorridas na escola. Mudanças essas voltadas para alcançar as metas do IDEB. Como resultado, a escola conseguiu, em 2009 a maior nota da rede e, em 2011, a segunda melhor nota da rede. O sucesso veio antes do Programa implementado em 2011.

Destaco uma das finalidades, apontada pela própria autora da pesquisa: elaborar cartilhas que serviriam como motivadoras para outras escolas alcançarem o resultado de sucesso. Devido às especificidades de um mestrado profissional[7], as dissertações devem apresentar um Plano de Ação Educacional, ou seja, as pesquisas devem estar diretamente ligadas a um problema local, para que o plano possa ser aplicado.

Nesse caso, em específico, aparelhos como a universidade produzem e transmitem verdades que circularão e serão difundidas para o consumo. Para que os programas deem certo, exemplos como o dessa escola servem de inspiração para outras escolas que não conseguiram o mesmo êxito. As “boas práticas”, ao serem registradas, servirão de modelo, estabelecerão um padrão a ser seguido, uma verdade a ser consumida.

---

[7] De acordo com a Portaria do MEC n.º 389/2017, são objetivos do mestrado e do doutorado profissional: capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2017, p. 61).

Destaco outra dissertação que segue um caminho um pouco diferente, embora esteja centrada na mesma lógica. A pesquisa parte do fracasso anunciado em relação ao IDEB, para evidenciar o sucesso obtido pela rede por meio do novo Programa:

> Implantado na rede pública estadual de educação a partir de janeiro de 2011, o objetivo do Programa de Educação do Estado / Planejamento Estratégico é melhorar a qualidade da educação no Rio de Janeiro, contribuindo para a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que no ano de 2009, indicou um resultado abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação – MEC. **Quando o Ministério da Educação apresentou o IDEB de 2009, ficou evidente a necessidade de implantação de uma política pública educacional para reverter e melhorar a educação do Rio de Janeiro.** (VALLE; 2012, p. 19, grifo nosso)

Tanto em um caso como no outro, o IDEB é entendido como um elemento essencial para medir a qualidade da educação, mas as pesquisas partem de experiências diferentes. Enquanto na primeira um caso de sucesso é exaltado como modelo a ser seguido, na segunda, esse modelo já aparece de forma institucionalizada, baseada em um discurso científico que lhe respalda e justifica.

A ideia de que os resultados do IDEB são uma condição essencial para a implantação de novas políticas está relacionada a um regime de verdade que naturaliza a prática de exames estandardizados. É um discurso que passa pela questão do controle político, pois as verdades produzidas a partir do que se entende enquanto qualidade, servirão como um mecanismo de controle.

Os efeitos dessa lógica não estão presentes somente nos documentos oficiais que implementaram o Programa de Educação em 2011, mas também nos planejamentos de gestoras/es, nos destaques das manchetes dos meios de comunicação, nas reuniões pedagógicas das escolas e nas produções acadêmicas. Nesse sentido,

> [...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 2014a, p. 109 e 110).

As verdades são produzidas por discursos dotados de efeitos, em que as relações de poder se estabelecem justamente devido à produção, à acumulação, à

circulação e ao funcionamento de um discurso (FOUCAULT, 1979). Podemos considerar, portanto, que os discursos sobre a qualidade da educação, produzidos no contexto de relações de poder, produzem efeitos de saber e de poder.

É importante destacar que não entendo a questão da qualidade como um objeto, mas como produção de um desejo para que a educação tenha certa qualidade. Prefiro pensar em discursos em vez de me limitar a um conceito de qualidade, pois concordo com a perspectiva de Foucault (2012), no sentido de que os discursos são produzidos em função das relações de poder.

O discurso não é apenas um conjunto de signos, mas uma prática que constitui a realidade. Não há nada a ser desvendado e não se refere apenas ao que é dito, mas também ao que não é dito. Também não se trata do sujeito que fala ou do sujeito que ouve, mas de práticas discursivas.

> As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias [...]. As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm. (FOUCAULT, 1997, p. 11 e 12).

O discurso, portanto, é uma prática social que produz efeitos, modos de funcionamento, e, talvez, o principal, produz verdades. É uma relação complexa, ou melhor, é um jogo complexo, pois a questão não está centrada no falso ou no verdadeiro, mas na produção de um regime de verdades, ou seja, as formas como concebemos, compreendemos e vivemos em sociedade. Portanto o filósofo aponta que,

> Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

Nesse sentido, os discursos sobre a qualidade da educação produzem efeitos, produzem regimes de verdade sobre como o processo educacional deve ser conduzido. Esses regimes de verdade vão fixar e enquadrar os sujeitos em um campo de saber.

A noção de qualidade manterá a lógica educacional em uma perspectiva que a faça ser aceita e desejada, pois aquela será a noção que também conduzirá os regimes de verdade sobre o fracasso e o sucesso escolar.

Para finalizar este capítulo, retorno a uma pergunta feita no início: o que significa o penúltimo lugar? Não há uma única resposta, mas considerando as inflexões feitas até aqui, penso que se trata de uma questão relacionada à governamentalização da vida.

É um jogo em que todas/os buscam a melhor posição, os melhores projetos, as melhores parcerias. Em um cenário em que a competitividade prevalece, alguns ganham e outros deixam de ganhar. Isso significa que nem todos terão uma educação de qualidade?

Os discursos sobre qualidade e melhoria são produzidos em uma lógica de controle, regulação e exclusão. Embora todas/as sejam mobilizadas/os a participar e a assumir o compromisso, nem todas/os serão beneficiadas/os. Se existe um *ranking*, se existe competitividade, alguém sairá perdendo.

O que é perder nesse jogo? Perder uma verba, perder uma gratificação, perder uma promoção, perder uma vaga no mercado de trabalho, perder oportunidades? Se o discurso sobre a qualidade é uma produção, significa que existem outras possibilidades de se pensar a educação. Outras subjetividades a serem produzidas. O ideal seria um jogo menos cruel.

Se considerarmos as desigualdades econômicas do estado do Rio de Janeiro, as condições de trabalho das/os profissionais da educação, as condições de infraestrutura das escolas, entre outras, o termômetro talvez pudesse ser outro, mas não deixaria de ser um termômetro.

A realidade da educação no estado do Rio de Janeiro aponta para uma perspectiva cada vez mais gerencialista e mais competitiva. Diante desse quadro, o Programa de Educação implantado em 2011 foi uma “solução” anunciada para o “problema do IDEB”, e, simultaneamente, uma modulação das estratégias de governamentalidade neoliberal.

Sendo assim, no próximo capítulo apresento as condições que permitiram as mudanças na estrutura da Secretaria de Educação em virtude da implantação de um “novo” programa de gestão escolar.

2 TUDO "NOVO" DE NOVO? – A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2011)

> Fracasso anunciado, crise decretada, e agora?! Essa era uma das perguntas que eu mais ouvia durante as visitas de inspeção escolar. A partir dessa interrogação, algumas suposições apareciam: "cabeças vão rolar", "muita coisa agora vai mudar", "alguém vai *pagar o pato!*". Eu apenas desconfiava: que modelo será implantado para tentar reverter essa situação?
>
> *Diário de Campo*

Preocupações, desconfianças, responsabilizações, promessas, metas, projetos, expectativas... Tudo "novo" de novo? A notícia de que um novo programa de gestão seria implantado nas escolas gerou variadas expectativas. No entanto, à medida que fui analisando as condições que permitiram a implantação do "Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro" em 2011, fui percebendo que a "novidade" não era tão "nova" assim.

Conforme exposto no capítulo anterior, as políticas educacionais no Brasil foram consolidadas de acordo com as exigências do neoliberalismo. Em uma lógica de governamentalidade e empresariamento, o IDEB ganhou centralidade nos planejamentos e execuções de programas em prol da qualidade da educação.

No estado do Rio de Janeiro, o contexto não diferia, haja vista que a penúltima posição no *ranking* nacional foi a justificativa para a realização de mudanças. Ao analisar as manchetes que saíram na época da divulgação do resultado, me deparei com uma fala da Secretária de Educação, Tereza Porto, que demonstrava não haver muita surpresa com os resultados divulgados:

> "Nossos alunos de ensino médio vêm de um passado de má formação. Arrumamos a casa e temos feito melhorias. Mas as consequências só vão aparecer com o tempo. Este ano, sabíamos que ficaríamos estacionados. Esperamos que em 2014 os resultados dessas ações sejam visíveis" - afirma a secretária, que tem um orçamento de cerca de R$ 3 bilhões para a educação. (O GLOBO, 2010, [s. p.])

A fala da Secretária, demonstrando não estar surpresa com o penúltimo lugar me fez repensar algumas questões. Se o desempenho na rede não era o dos melhores

nos anos anteriores, quais condições possibilitaram a mudança nos discursos que passaram a circular na Secretaria?

Se já havia uma projeção de melhoria para o ano de 2014, as estratégias implantadas em 2011 já estavam sendo testadas anteriormente? Se o resultado já era esperado, por que no ano seguinte a questão foi tratada como uma crise?

A implantação do Programa de Educação foi uma continuidade ou uma ampliação de mecanismos da governamentalidade neoliberal? Talvez seja interessante pensar nos deslocamentos dessa lógica, ou melhor, em uma perspectiva de descontinuidades.

No campo das políticas educacionais é recorrente o discurso sobre a falta de continuidade[8] de programas devido às mudanças nos cargos de gestão. No entanto, a noção que apresento aqui, inspirada em Foucault, não se restringe a uma troca de posições, mas a uma análise histórica que considera as rupturas e os deslocamentos, recusando uma história global e linear. Nas palavras do filósofo, seu esforço foi no sentido de mostrar que a descontinuidade:

> [...] não é, entre os acontecimentos, um vazio monótono e impensável, que seria preciso se apressar para preencher (duas soluções perfeitamente simétricas) pela plenitude morna da causa ou pelo ágil ludião do espírito; mas que ela é um jogo de transformações específicas, diferentes, umas das outras (cada uma com suas condições, regras, nível) e ligadas entre elas segundo os esquemas de dependência. A história é análise descritiva e a teoria dessas transformações (FOUCAULT, 2010, p. 8 e 9).

Nessa perspectiva, as condições e emergências que produziram as mudanças implementadas na Secretaria não são justificadas pela mudança nos cargos eletivos, o que traria uma visão de personificação, em que os sujeitos, dotados de interesses particulares seriam os responsáveis por essas mudanças.

Também não se trata de acontecimentos dispersos, impensáveis ou acidentais, bem como não tem a ver com emergências universais, totalizantes ou progressivas. Desse modo, é possível fazer uma análise a partir de uma perspectiva histórica que considera as descontinuidades, portanto, diz respeito a rupturas produzidas em um jogo de relações de poder.

---

[8] Optei por não usar o termo “descontinuidade” em alguns trechos, embora tenha sido a expressão que eu mais ouvi nas escolas durantes a pesquisa, justamente para não provocar conclusões confusas. Desse modo, o termo “descontinuidade” será utilizado somente quando for feita a relação com o conceito de Michel Foucault.

Neste capítulo apresento uma análise das condições que permitiram a implantação do novo Programa de Educação em 2011 a partir da lógica que já vinha sendo desenvolvida desde o governo de Anthony Garotinho, mas que foi passando por algumas modulações e se consolidando sob condições específicas, mas que mantinham uma dependência à lógica das políticas de gestão que enfatizam a meritocracia, o sistema de bonificação mediante cumprimento de metas, a eficiência e a avaliação permanente.

2.1 **Planos, programas e projetos**

> Lembro das aulas no curso Normal, de algumas discussões nas aulas da graduação em Pedagogia, de várias reuniões pedagógicas em que a frase de Lewis Carroll “Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve” era sempre utilizada para exemplificar a importância do planejamento, de estabelecer objetivos, de elaborar planos etc. Na maioria das vezes me questionava: realmente preciso saber o caminho que quero seguir? Não posso percorrer ao acaso? Pode parecer contraditório pensar nesses termos quando se fala em Educação, mas sempre me pareceu cansativo ter que definir um ideal. Um ideal a ser perseguido, uma meta a ser alcançada. Quando não se tem nenhum dos dois as coisas desandam? O interessante é que muitas vezes me vi reclamando da falta de organização e da falta de planejamento em algumas ações do governo.
>
> *Diário de campo*

Não me debruçarei sobre conceitos que definam o que é um programa, um projeto, um plano ou termos do gênero, mas apresentarei uma breve reflexão sobre essa lógica que perpassa o campo da educação, permitindo que esses termos sejam por vezes utilizados como palavras de ordem e estratégias políticas, embora sejam correntemente apresentados apenas como técnicas pedagógicas.

Principalmente a partir da década de 90, esses termos foram se destacando com sentidos específicos e encadeando novas práticas. Não planejar, não apresentar

um plano, não desenvolver um projeto ou não implementar um programa, seja no nível macro ou nas práticas cotidianas, poderia soar como um certo desinteresse em garantir uma educação de qualidade.

Plano Nacional de Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Ações Articuladas, Planos Plurianuais. São tanto planos! Resumidamente, esses, dentre outros planos, são apresentados como necessários para a implantação de ações que proporcionarão o cumprimento de metas estabelecidas. No caso da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a meta principal passou a ser o *ranking* do IDEB, mas seria apenas isso?

Uma das críticas que ouvi sobre as políticas públicas educacionais, durante esta pesquisa, foi em relação à falta de continuidade de programas implantados na Secretaria de Educação:

> "O grande problema é que esses programas não continuam, então a gente não consegue confiar nas propostas. Quando você acha que conseguiu entender um projeto, ele acaba e vem outro no lugar, sufocando tudo e você nunca sabe o que realmente tem que fazer." (Diretor T)

> "Eu sinto muita falta dessa época! A gente conseguia se organizar melhor, tudo era bem definido, a gente se sentia motivado por causa das metas, mas agora eu me sinto como se estivéssemos largados. A verdade é que agora está uma bagunça!" (Diretora A - sobre o período de 2011 a 2016)

A não continuidade de programas é um fato, haja vista que a maioria está ligada a agendas específicas dos mandatos. Contudo se analisarmos as políticas públicas que vêm se desenvolvendo no campo mais amplo da educação, por exemplo, a substituição desses programas também está ligada a estratégias que foram se ampliando nos moldes da governamentalidade neoliberal.

A necessidade de um projeto no nível macro, isto é, a partir dos sistemas de ensino, muitas vezes é justificada, como nas falas destacadas, por um desejo de ter uma direção a seguir, em que sempre se espera que o governo diga o que deve ser feito, além de como as coisas devem ser feitas. A cada novo mandato surge uma proposta para melhorar a situação anterior, em que a educação está sempre presa em uma crise que nunca tem fim.

Outro fato a ser destacado é o financiamento da educação pública, pois para garantir investimentos, os sistemas precisam apresentar planos, programas e projetos que se adéquem às exigências da política nacional de educação. Em uma lógica cada vez mais descentralizada de gestão, os sistemas de ensino e as escolas precisam se

adequar às legislações vigentes, que determinarão os requisitos necessários para a obtenção de financiamento.

Vale destacar que, na perspectiva da governamentalidade neoliberal, as maneiras de governar não se limitam à letra da lei, já que essa é uma das principais características da soberania. A lei, desse modo, passa a ser utilizada como uma das táticas para dispor de coisas para alcançar finalidades, ou seja, governam-se coisas, portanto, “a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige” (FOUCAULT, 2010a, p. 293).

Segundo Foucault (2008a), em relação à busca de uma tecnologia liberal de governo, a regulação pela forma jurídica se constituiu um instrumento mais eficaz porque “[...] a lei define formas gerais de intervenções que excluem medidas particulares, individuais, excepcionais” (p. 436), como ocorria com os fisiocratas, que dependiam da sabedoria ou da moderação dos governantes. Além disso, “[...] a participação dos governados na elaboração da lei, num sistema parlamentar, constitui o sistema mais eficaz da economia governamental” (p.436).

Nesse sentido, o aparato jurídico legal permite “a melhor forma de proceder no controle, regulação, e intervenção sobre a conduta da população” (DUARTE, 2011, p. 63). Conforme apresentado no capítulo anterior, ao analisar os dispositivos de segurança, Foucault (2010a) se deparou com o problema da população.

Problemas específicos que estão ligados à questão da “economia” e que permitiram a constituição de um saber, de táticas e ações em que a economia, a partir do século XVIII, passou a designar “um nível de realidade, um campo de intervenção, e isso através de uma série de processos complexos e [...] absolutamente capitais para nossa história” (p. 289).

É uma arte de governar em que a população passa a ser também um instrumento do governo, pois, assim como figura com “necessidades” e “aspirações”, será também um objeto nas mãos do governo. Desse modo,

> Foi através do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde se recentrar em um certo nível de realidade que, hoje, caracterizamos como “econômico”, e foi também através do desenvolvimento da ciência do governo que se pôde recortar o problema específico da população. Mas se poderia dizer, do mesmo modo, que foi graças à percepção dos problemas específicos da população, e graças ao isolamento desse nível de realidade que chamamos de economia, que o problema do governo pôde, enfim, ser pensado, refletido e calculado fora do quadro jurídico da soberania. (FOUCAULT, 2010a, p. 298).

A emergência do problema da população está ligada ao desbloqueio da arte de governar, que, segundo Foucault (2010a), esteve bloqueada devido às grandes crises do século XVII, pois precisaria de um momento de expansão para se desenvolver. Outros fatores seriam de estruturas institucionais e mentais, haja vista a primazia do problema do exercício da soberania como questão teórica e como princípio de organização política. É a partir da percepção dos problemas específicos da população que o governo pôde ser pensado diferentemente dos marcos da soberania e do modelo de família.

Nesse sentido, cabe destacar que o conceito de “economia”, para esta análise, não se limita ao entendimento de uma ciência restrita a questões financeiras, mas considera a perspectiva foucaultiana de que o objeto da economia política passou a ser o comportamento humano.

Sendo assim, podemos entender que o objetivo da economia política é “estudar o trabalho exercido pelos indivíduos como uma conduta econômica, e de tentar entender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce” (GADELHA, 2013, p. 149).

Essas considerações são importantes para analisarmos algumas transformações que se estenderam ao campo da educação, intensificando medidas diretamente relacionadas à economia política e definidas em leis que regulam os limites da descentralização da gestão escolar.

No capítulo 01 destaquei alguns aspectos que envolvem a ideia de melhoria da qualidade da educação, atendendo às exigências emanadas por organismos internacionais como a CEPAL. Segundo Klaus (2016), a partir da década de 90, no cenário brasileiro, as discussões a respeito da Teoria do Capital Humano e do empreendedorismo ganharam centralidade no campo da educação e constituíram a lógica da gestão educacional na lógica da gestão empresarial.

Essas discussões provocaram várias mudanças, dentre elas, a necessidade de medir os índices de desenvolvimento. Entretanto essa necessidade não se deu apenas no sentido da produção, no que diz respeito aos seus fatores convencionais, mas a partir de uma lógica voltada para a medição do capital humano, ou seja, através de indicadores da melhoria na qualidade da população. Desta forma, a autora também aponta que a educação passa a ser considerada:

> [...] um dos principais fatores de desenvolvimento econômico e um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na

> escola. O entendimento da educação como um investimento e não como uma simples atividade de consumo possibilita inúmeras mudanças nos valores, nas formas de organização da vida diária, nos entendimentos de capital (capital material e capital humano). Compreende-se que os investimentos feitos em educação, saúde, assistência à infância, entre outros, aumentam a qualidade da população e o bem-estar das pessoas e possibilitam um retorno futuro em termos de maiores ganhos. (KLAUS, 2016, p. 10)

Essa ideia está atrelada à noção de que educação e desenvolvimento devem caminhar juntos para que as desigualdades do país sejam reduzidas. Um exemplo a ser considerado é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi construído sob a perspectiva de que a redução das desigualdades, tanto sociais como regionais, permite a equalização de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o documento que apresenta as razões, os princípios e os programas do PDE, destaca uma concepção de educação pública e de política educacional, ambas voltadas para a autonomia, considerando o favorecimento da individualização e da socialização.

O plano é apresentado como uma resposta para enfrentar as desigualdades, considerando que somente quando a educação for alçada à condição de eixo estruturante das ações do Estado, será possível garantir o desenvolvimento nacional.

> O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes. (HADDAD, 2008, p. 06)

Nas palavras do ministro da educação à época, é possível identificar o discurso da educação como redentora da sociedade. O documento apresenta conceitos muito potentes, convincentes, aplaudidos por inúmera/os educadora/es, mas que, simultaneamente, exprimem a lógica dos programas enquanto táticas de uma governamentalidade.

São programas que definem metas ligadas à melhoria da qualidade, financiamentos e políticas que produzem múltiplos efeitos para o campo da educação, principalmente no que diz respeito às prestações de contas enredadas nas obrigações de tantos projetos implementados.

Neste capítulo procurei destacar o contexto das políticas do Estado do Rio de Janeiro considerando a lógica da gestão pública no que diz respeito ao planejamento de políticas públicas com ligação direta com os programas de educação. Para tanto, é preciso atentar para um importante instrumento: o Plano Plurianual (PPA).

> A Constituição Federal de 1988 (art. 165) e a Constituição Estadual do Rio de Janeiro de 1989 (art. 209) definem o PPA como o instrumento de organização, planejamento e gestão fiscal transparente e responsável da administração pública. Em 2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal trouxe novo enfoque a gestão dos recursos públicos, integrando os três instrumentos de planejamento previstos na Constituição Federal de 1988: PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei de Orçamento Anual (LOA). O PPA é a estrutura básica que orienta a formulação e execução dos programas de governo, a elaboração da LDO e a elaboração e execução do Orçamento Anual (LOA). O Plano Plurianual deve conter as diretrizes, objetivos e metas da administração pública para as despesas de capital e outras despesas que delas decorram, bem como para as despesas relativas aos programas de duração continuada. O PPA tem a duração de quatro anos, com vigência a partir do segundo ano de mandato até o primeiro ano da gestão seguinte, e configura-se como planejamento de médio prazo nas entidades públicas. (CARNEIRO, 2015, p. 7)

Por ser um documento que orienta a formulação e execução dos programas a serem desenvolvidos pelo governo, busquei identificar as diretrizes que estavam definidas para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender a lógica que fundamentava cada programa de gestão, considerando as perspectivas de educação, desenvolvimento econômico e qualidade.

Embora esse instrumento de planejamento tenha sido implementado apenas em 1988, é possível identificar algumas experiências de planejamento anteriores, desde 1975, quando o antigo Rio de Janeiro e o estado da Guanabara se fundiram.

De acordo com o histórico apresentado no Relatório de Pesquisa “Planejamento e gestão governamental na esfera estadual: uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs — 2012 a 2015”, os planejamentos de longo prazo nos governos de Faria Lima (1975–1979) e Carlos Chagas (1979–1983) foram caracterizados pela questão técnica.

Contudo, enquanto no governo Faria Lima a ênfase era territorial, ou seja, “um planejamento centralizado e integrado no âmbito governamental, setorial e espacial” (CARNEIRO, 2015, p. 20), a ênfase no governo Carlos Chagas era mais “político eleitoral”, com um conjunto de metas com programas prioritários para diferentes áreas, em uma perspectiva do poder público enquanto solucionador de problemas e do estado como “agente planificador e regulador das forças de mercado” (CARNEIRO, 2015, p. 21).

Já no primeiro período de governo de Leonel Brizola (1983–1987), o estilo tecnocrático foi criticado e a administração pública passou a ter como foco a educação, por meio do “Programa de Educação Especial” e da criação dos “Centros Integrados de Educação Pública” (CIEPs)[9]. Essa lógica persistiu no segundo mandato de Brizola (1991–1994), com foco no atendimento a necessidades sociais e na educação como “fator prioritário para a autonomia e participação igualitária da sociedade” (CARNEIRO, 2015, p. 22).

Entretanto, cabe destacar uma importante mudança no intervalo dos mandatos de Brizola. No período de governo de Moreira Franco (1987–1991), acompanhando as mudanças da Constituição de 1988, por meio de novos instrumentos introduzidos (Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei de Orçamento Anual), o planejamento passou a ser embasado em diagnósticos da realidade econômica, priorizando programas com custos definidos e compatibilizados com a proposta orçamentária de 1988, bem como pelo orçamento plurianual de investimento (CARNEIRO, 2015).

Seguindo as diretrizes de planejamento instituídas pela Constituição Federal e pelas mudanças implementadas no governo federal sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, o governador Marcello Alencar (1995–1998) acompanhou as reformas impulsionadas pelo ministro Bresser Pereira, com ênfase na desestatização (CARNEIRO, 2015).

A partir de 1995, com a Reforma Gerencial, a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, passaram a adotar um modelo de gestão gerencial, com ênfase nos resultados e no princípio de eficiência. Além da reforma, dois dispositivos legais normatizaram algumas mudanças nos processos de planejamento e orçamento: o Decreto n.º 2829/98, que definiu normas para elaboração e execução dos Planos Plurianuais e dos orçamentos e a Portaria do Ministério do Planejamento e Gestão n.º 42/99, que além de atualizar questões relacionadas a discriminação de despesas, estabeleceu conceitos referentes a “programa”, “projeto” e “atividade”.

> [...] entende-se por **programa** o instrumento de organização da ação governamental, visando a concretização dos objetivos pretendidos, sendo mensurado através de indicadores estabelecidos no plano plurianual; **projeto**

---

[9] CIEP: Centro Integrado de Educação Pública — projeto implementado durante o governo de Leonel Brizola, que tinha por objetivo a ampliação da rede escolar através de uma escola em tempo integral. Os CIEPs são caracterizados pela estrutura arquitetônica de Oscar Niemeyer e as concepções pedagógicas de Darcy Ribeiro, em que o aluno seria o centro do processo ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2016).

> o instrumento de programação para alcançar o objetivo de um programa, envolvendo um conjunto de operações, limitadas no tempo, das quais resulta um produto que concorre para a expansão ou o aperfeiçoamento da ação de governo; e **atividade** o instrumento de programação para alcançar o objetivo de um programa, envolvendo um conjunto de operações que se realizam de modo contínuo e permanente, das quais resulta um produto necessário a manutenção da ação de governo. A Portaria estabelece, também, que cada ente federado, através de atos próprios, deverá organizar suas estruturas de programas, códigos e identificação. (CARNEIRO, 2015, p. 23, grifos do autor)

Temos a partir de então, a institucionalização de uma lógica de gestão que privilegia os aspectos gerenciais, valorizando a prestação de contas e a responsabilização. Com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal em 2002, novas normas foram estabelecidas no que diz respeito às finanças públicas. Segundo Carneiro (2015), a lei desencadeou reflexos na administração pública por meio de novas obrigações aos gestores no que diz respeito às diretrizes orçamentárias e às leis orçamentárias anuais.

A nova metodologia dos Planos Plurianuais no Rio de Janeiro foi adotada, de fato, no governo de Anthony Garotinho (1999–2002), em que o Plano Plurianual foi elaborado com a participação de todas as secretarias de Estado e inspirado no "Planejamento Estratégico Situacional" do economista chileno Carlos Matus (CARNEIRO, 2015), considerado um dos principais pesquisadores na área de planejamento estratégico da América Latina.

Gonçalves (2005) destaca que embora prestasse consultoria a países de direita, Matus se considerava um progressista preocupado com a democracia. O Brasil foi um dos primeiros países da América Latina a demonstrar interesse na metodologia de Matus, haja vista que vários cursos e assessorias foram realizados, contribuindo para a difusão do "Planejamento Estratégico Situacional".

Entidades de esquerda no Brasil como a Central Única dos Trabalhadores e o Partido dos Trabalhadores, foram as primeiras a solicitar cooperação técnica nas décadas de 80 e 90 com objetivo de melhorar suas organizações.

> O estilo brasileiro, com seu modo sintético de se referir a este método, criou a sigla PES, como hoje é amplamente conhecido este método de planejamento estratégico governamental. Num plano muito abstrato, tem como origem a obra *'Planificación de Situaciones"* (*Fondo de Cultura Económica*, *México, 1978*) e desenvolve-se de forma mais concreta em *"Política, Planificación y Gobierno"*, cuja tradução aqui se apresenta. [...] O CENDEC, órgão integrado ao IPEA, empenhou-se na renovação do planejamento tradicional a partir do final de 1988 e, deste ano até 1992, ministrei dez cursos para o IPEA/CENDEC, três cursos para a Sudene, um para o Dieese, dois para o governo de Pernambuco, um para o BNDES, um para a Fundação Nacional de Saúde, três cursos para partidos políticos, dois para a Receita Federal e um curso para a Fundap de São Paulo. Foram, no

> total, vinte e quatro cursos em pouco mais de quatro anos; um grande esforço de difusão. (MATUS, 1993, s. p.)

A principal característica da metodologia de planejamento de Matus parte da crítica aos modelos de planejamento tradicionais ou normativos da América Latina[10] por não considerarem a complexidade dos processos sociais, limitando-se a aspectos econômicos, enfatizando o controle em uma perspectiva autoritária e diagnósticos deterministas.

Já a proposta de planejamento estratégico situacional está baseada, principalmente, na descentralização e na participação coletiva considerando todas as dimensões da realidade e concentrando-se em problemas sociais, sob a perspectiva de um "jogo social" (MATUS, 1993).

Nessa perspectiva haveria possibilidades de flexibilização de probabilidades, competição, conflito e cooperação. Esse jogo corresponderia a uma técnica de simulação social, pois privilegia a interação humana, além de enfatizar o cálculo interativo[11] e os processos criativos. É um processo complexo, de exercício do governo e de prática política.

Não aprofundarei as análises sobre a metodologia de Matus, pois além de não ser o foco desta pesquisa, meu encontro com sua obra foi breve, já quase no final deste trajeto. Apresentei apenas alguns apontamentos, pois considero importante destacar que sua metodologia, amplamente utilizada no Brasil, não é exclusiva para a administração pública, mas se estende a todas as esferas da vida. A respeito das concepções de governo e planejamento, o autor afirma:

> Na palavra governo usamos deliberadamente o g minúsculo, a fim de destacar desde o início que o planejamento e o governo de processos são uma capacidade potencial de todas as forças sociais de todos os homens, a partir de qualquer situação, favorável ou adversa. O planejamento, na perspectiva do governo do Estado, é apenas um caso particular, justificadamente destacado por sua importância, mas injustificadamente apresentado como o monopolizador do governo e do planejamento. Um sistema social compreende uma rede de governo circunscrita a âmbitos

---

[10] Carlos Matus apresenta uma análise detalhada da metodologia de planejamento situacional em contraposição à tradicional normativa no documento intitulado *"Planificacion em situacionais de poder compartido"* apresentado no seminário *"Estrategias y paradigmas para el desarrollo"* realizado em 1981 em Caracas (Venezuela).

[11] De acordo com Matus (1993), a luta social só pode ser entendida como um cálculo interativo. Baseado nas concepções de Clausewitz sobre a guerra, o autor afirma: "Esta é a essência do cálculo interativo: nosso oponente manda em nós assim como nós mandamos nele. O que é eficaz para mim depende do plano seguido pelo meu oponente para combater-me, e o que é eficaz para ele depende igualmente de meu plano para combatê-lo [...] O cálculo interativo é, assim, um cálculo incerto, devido ao desconhecimento do plano do oponente, e esse desconhecimento é mútuo (p. 148).

> específicos. As direções dos partidos políticos, dos sindicatos, das universidades, das forças sociais, das associações de empresários, etc. governam em espaços determinados do sistema social, e não dependem necessariamente do governo do Estado, ainda que este seja o ator mais poderoso. O mesmo podemos dizer do âmbito do planejamento econômico: é um caso particular e limitado da teoria geral do planejamento e de sua prática social. (MATUS, 1993, p. 27 e 28)

A concepção de governo apresentada pelo autor é interessante ao estender essa prática a todas as ações sociais, sem limitá-la ao Estado. Entretanto ao criar um método que sistematiza a forma como esse governo deve ser exercido, apesar da recusa aos determinismos, à neutralidade científica e ao economicismo, os efeitos são múltiplos, principalmente no que se refere à produção de um regime de verdade sobre como "governar bem", "governar melhor" ou "governar mais".

O Plano Plurianual elaborado no primeiro ano do governo Garotinho, em 1999, quando o governador ainda estabelecia alianças políticas com o Partido dos Trabalhadores[12], foi intitulado "Plano Rio — Desenvolvimento Humano". Sua elaboração foi baseada em um diagnóstico da rede de ensino durante a campanha eleitoral de Garotinho (OLIVEIRA, 2016), em que a saúde e a educação foram apresentadas como os principais focos do governo.

No discurso de apresentação do Projeto de Lei n.º 959/99 (dispõe sobre o Plano Plurianual de 2000 a 2003) à Assembleia Legislativa, Garotinho destacou:

> "[...] os investimentos públicos e privados têm de estar voltados para o combate à exclusão social, à melhoria da distribuição de renda e das atividades econômicas, à preservação do meio ambiente, bem como à democratização do acesso a saúde e à educação públicas de qualidade, entre outros. Foi inclusive com tais propósitos que adveio o **Plano Rio — Desenvolvimento Humano**, a partir de diálogo com o Governo Federal, com os Prefeitos e diversos segmentos da sociedade, em todas as regiões do Estado, num processo participativo, que permitiu recolher importantes contribuições que se somaram aquelas oriundas da elaboração técnica do Governo. O resultado foi a construção de um plano multifacetado, que procurou situar o Estado do Rio de Janeiro no cenário nacional e do próprio Mercosul, identificando projetos estruturantes para cada região do Estado e contemplando programas setoriais e multissetoriais, tudo em conformidade com o desafio de promover o desenvolvimento humano." (CARNEIRO, 2015, p. 24, grifo do autor)

A perspectiva de planejamento participativo não se limitou à esfera pública, haja vista que foram firmadas várias parcerias com o setor privado. O Plano Plurianual para os anos de 2000 a 2003 foi implementado por meio da Lei n.º 3.370/2000 e além da

---

[12] A Aliança da Garotinho com o Partido dos Trabalhadores foi rompida no primeiro ano de governo, em 1999. No ano seguinte, o governador também rompeu sua aliança com Leonel Brizola, saiu do Partido Democrático Trabalhista e migrou para o Partido Socialista Brasileiro (CARNEIRO, 2015).

concepção de desenvolvimento humano sustentável, enfatizava as lógicas de competitividade, cooperação e corresponsabilidade (OLIVEIRA, 2016).

Cabe destacar, no entanto, que de acordo com o “Relatório de Contas de Gestão do Governador — Exercício 2000” emitido pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, os avanços apresentados no Plano Plurianual foram considerados insuficientes no que diz respeito aos instrumentos para conferir as informações referentes à avaliação dos recursos públicos.

Nesse sentido, o relatório enfatiza a necessidade de reformas gerenciais que permitissem a implantação de sistemas de gestão eficientes para mudar o quadro de carências do estado.

> Na análise destas Contas, referentes ao exercício de 2000, constata-se que é cada vez mais necessária a adoção de medidas e programas capazes de imprimir ao processo de planejamento e orçamento uma reforma gerencial, que enfatize as atribuições concretas de responsabilidades e a cobrança de resultados, aferidos em termos de benefícios para a sociedade (eficiência, eficácia e efetividade). Para garantir a continuidade das transformações econômicas e sociais de que o Estado necessita fortalecendo o processo de desenvolvimento social e econômico em bases sustentáveis, a alocação dos recursos públicos deve ser feita a partir de demandas concretas da população como saúde, educação, moradia, segurança pública e saneamento básico, formulando-se programas para responder a essas aspirações. A política desenvolvimentista do governo deve considerar que o grau de desenvolvimento de um povo ou de uma região se mede não apenas pela sua renda per capita, pelo seu Produto Interno Bruto, mas principalmente pelo nível de bem-estar social, que envolve numerosos fatores, inclusive o amadurecimento político das idéias [sic]. (NADER, 2001, s. p.)

O relatório também destaca que o Plano não identifica o real problema a ser solucionado, bem como as metas a serem alcançadas. Nesse sentido, indica a necessidade da criação de indicadores que permitam uma avaliação constante dos programas.

Embora se trate de um relatório referente à prestação de contas do estado, e que, portanto, avaliou o uso dos recursos públicos, é interessante observar como as mudanças na Constituição Federal referentes aos instrumentos de planejamento passaram a delinear os modos de fazer política pública no país.

O relator prossegue em suas considerações:

> Assim, no processo de reestruturação dos orçamentos públicos, deve-se adotar uma metodologia de aferição dos insumos, da estruturação dos programas, da definição das naturezas e do rol de ações, do conteúdo das metas e das finalidades da regionalização da ação, que se constituirão na base técnica e legal para o planejamento e a programação orçamentária de governo. Nesse esforço de modernização, devem ser observados dois

> pressupostos básicos: **a cobrança de resultados e a realidade problematizada**. A cobrança de resultados deve ser entendida como uma avaliação, junto à sociedade, das ações desenvolvidas pelo Governo, aferidas em termos de benefícios efetivamente oferecidos ao cidadão. Trata-se de uma abordagem nova, porquanto nos sistemas administrativos vigentes a cobrança refere-se mais a processos e meios, e não a resultados ou produtos. Por sua vez, a realidade problematizada deverá traduzir o esforço de modernização do planejamento, fazendo com que o mesmo passe a ser centrado em "problemas" que, ao invés de se constituirem [sic] em meros elementos do diagnóstico do planejamento, deverão assumir a condição de estruturadores do próprio plano, o que é fundamental para a cobrança de resultados, que poderá pautar-se, na sua aferição, em termos de identificar se os problemas elencados no plano foram efetivamente resolvidos. (NADER, 2001, s. p., grifo nosso)

Essa é, portanto, a perspectiva que passa a ser evidenciada, moldando os planejamentos da gestão pública. Uma lógica pautada em resolução de problemas e cobrança de resultados, além da avaliação constante: "Deve haver uma permanente avaliação dos programas quanto a sua efetiva eficiência e eficácia bem como dos impactos sobre a qualidade de vida da população" (NADER, 2001, s. p.).

O Plano Plurianual referente ao governo de Rosinha Garotinho (2003–2006) não recebeu um título específico, mas foi marcado pela continuação do governo anterior. Questões relacionadas ao desenvolvimento humano, redução das desigualdades e ações de combate à pobreza foram centrais.

Em relação à concepção de gestão pública, houve um maior alinhamento às políticas neoliberais em curso, configurando, segundo Oliveira (2016), o exercício de uma "nova gestão pública".

É possível identificar algumas atualizações nos programas, conforme destacado na tabela a seguir, em que Oliveira (2016) compara as ações voltadas paras as políticas educacionais com base nos Planos Plurianuais e nas diretrizes educacionais.

Tabela 2 – Planos Plurianuais dos governos de 2000–2003 e 2004–2007 (RJ)

PPA 2000-2003	LEI 3.370 – 17/01/2000	PPA 2004-2007	LEI 4.258 -29/12/2003
TÍTULO	**RIO DESENVOLVIMENTO HUMANO**	**TÍTULO**	**RIO DESENVOLVIMENTO HUMANO**
GOVERNO	**ANTHONY GAROTINHO**	**GOVERNO**	**ROSINHA MATHEUS**
OBJETIVO	• Promover o Planejamento Participativo e a corresponsabilidade entre o estado e a sociedade. • Estimular a cooperação, a competitividade e as parcerias entre o setor público e o privado. • Viabilizar a desconcentração do desenvolvimento regional e a democratização do mercado e do território. • Desenvolvimento humano sustentável.	**OBJETIVOS**	• Orientar as aplicações dos recursos públicos assegurando o alinhamento com os macro objetivos do estado. • Estimular a parceria público/ privada. • Articular governo e sociedade e viabilizar ações voltadas para o desenvolvimento do estado. • Canalizar esforços de todos os órgãos setoriais para o enfrentamento dos problemas obtenção dos resultados esperados em termos de prestação de serviços à população • Valorizar as atividades do Governo voltadas para o atendimento de demandas, sobretudo aquelas das áreas de educação, saúde, assistência social e segurança, assim como as relativas à operação e manutenção dos órgãos da administração.
SECRETÁRIO EDUCAÇÃO	**HÉSIO CORDEIRO/ LIA FARIA**	**SECRETÁRIO EDUCAÇÃO**	**DARCÍLIA LEITE**
DIRETRIZES EDUCACIONAIS	• Implementar o Sistema Integrado da Educação Básica – SIEB. • Melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio. • Recuperar o projeto político- pedagógico dos CIEPs, sem dissociá-lo da rede. • Combater o analfabetismo de jovens e adultos. • Combater a evasão escolar, através do Programa Bolsa-Escola. • Valorizar os Profissionais da Educação, através de melhoria dos índices salariais, estímulo à formação acadêmica e capacitação em serviço. • Dar qualidade social à educação, permitindo que concepções multiculturais e diversidade de gêneros, etnias e religiões se relacionem, democraticamente. • Enfatizar a gestão democrática e participativa.	**DIRETRIZES EDUCACIONAIS**	• Capacitar e atualizar professores. • Adaptar e acompanhar a estrutura curricular e pedagógica. • Articular a escolha do livro didático. • Implementar novos métodos e instrumentos para avaliação continuada do sistema educacional. • Atender adequadamente às escolas que tiveram condições de implementar o horário integral, sem contudo dissociá-las da rede. • Oferecer formação profissional que atenda às necessidades do mundo do trabalho em nível técnico e de qualificação profissional.

Fonte: OLIVEIRA, 2016, p. 127.

No ano de 2007, Sérgio Cabral Filho assumiu seu primeiro mandato como governador do estado do Rio de Janeiro e foi reeleito em 2011, permanecendo no cargo até abril de 2014, quando renunciou ao cargo. Em seu governo foram elaborados dois Planos Plurianuais para os períodos de 2008 a 2011 e 2012 a 2015. Esses planos tiveram como base as diretrizes definidas por dois planos estratégicos de longo prazo previstos para os períodos de 2007 a 2010 e 2012 a 2031 (CARNEIRO, 2015).

No que diz respeito à gestão, o primeiro mandato foi caracterizado pelo discurso de modernização por meio de uma reforma administrativa que reduziu a estrutura do estado. Nesse sentido, houve fusões entre secretarias, seguindo a lógica

da “Reforma Gerencial” de 1995 do governo federal e retomando as reformas iniciadas por Marcello Alencar no estado do Rio de Janeiro (CARNEIRO, 2015).

Em meio às fusões entre as secretarias, foi criada a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) que passou a gerenciar todos os aspectos referentes ao planejamento e gestão do governo. O primeiro Plano Estratégico do governo Cabral foi elaborado por essa Secretaria, que contou com apoio técnico e consultoria da empresa Macroplan Prospectiva Estratégica & Gestão.

A atuação da nova Secretaria de Planejamento e Gestão foi considerada fundamental para a implementação das mudanças na gestão pública durante os dois mandatos de Cabral. Segundo Carneiro (2015),

> Durante o primeiro Governo de Cabral, a SEPLAG teve papel fundamental também no contexto da modernização da gestão de informação, reformulando e modernizando o modelo gerencial vigente com a implantação de três sistemas corporativos: o Sistema Integrado de Gestão de Aquisições - SIGA, Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos — SIGRH-RJ e Sistema de Gestão do Patrimônio Imobiliário do Estado — SISPAT-RJ. Com o objetivo de formar uma elite do funcionalismo para apoiar a gestão pública do Estado, foram criadas também no âmbito da SEPLAG as carreiras de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental e Analista de Planejamento e Orçamento. Visando a integração dos processos de planejamento, execução e monitoramento das ações de governo e favorecendo uma melhor visão estratégica, em 2011, já no segundo Governo de Sergio Cabral, a SEPLAG implantou o Sistema de Inteligência em Planejamento e Gestão (SIPLAG), que alinha indicadores, projetos, programas e execução orçamentária. (p. 31 e 32)

As modernizações implementadas afetaram todas as secretarias do estado, que passaram a ser monitoradas e avaliadas em todas as suas ações em uma perspectiva corporativa de planejamento focado em resultados, visão de futuro e de progresso.

O primeiro Plano Estratégico priorizou quatro áreas como objetivos principais: resgatar a segurança pública, melhorar o padrão gerencial do governo, promover o desenvolvimento econômico e investir em setores sociais considerados básicos como a saúde e a educação.

Seguindo essa lógica, o Plano Plurianual 2008–2011 evidenciava o planejamento como base para uma gestão orientada para resultados. No que diz respeito aos projetos estratégicos, foram enfatizadas as seguintes “áreas de resultados”: reconquista da segurança; ampliação das ações preventivas e modernização do sistema de saúde; desenvolvimento do capital humano; desenvolvimento econômico por meio de investimentos e inovação tecnológica;

desenvolvimento social, inclusão produtiva e cidadania; promoção da cultura e integração pelo esporte; sustentabilidade ambiental; infraestrutura urbana e logística de transportes; renovação e fortalecimento da gestão pública (CARNEIRO, 2015).

Em seu segundo mandato, Cabral permaneceu com a perspectiva de gestão anterior, priorizando principalmente a saúde e a segurança. O Plano Plurianual 2012–2015 não destacava as áreas de resultados, mas diagnósticos de prioridades, portanto, cada secretaria deveria apresentar seus programas. Além disso, foram organizadas macro-áreas para a ordenação e gestão das políticas setoriais: “Economia e Gestão, Infraestrutura, Capital Humano, Cidadania e Qualidade de Vida” (CARNEIRO,2015, p. 74).

Na estrutura do Plano Plurianual 2012–2015 a Secretaria de Educação estava localizada na macro área da Cidadania, tendo como macro objetivo estar entre os cinco mais bem colocados no IDEB em quatro anos, tornando-se referência de bons resultados educacionais no cenário nacional. Os objetivos setoriais foram assim definidos: adequar a estrutura organizacional e física, melhorar as condições do corpo docente, melhorar a gestão escolar, melhorar os resultados educacionais (CARNEIRO, 2015).

Identificação de problemas, metas para resolvê-los, prestação de contas, estabelecimento de índices e avaliação constante. A necessidade de programas de gestão eficientes para melhorar a qualidade de vida da população ficaram marcadas como o grande destaque em todos os projetos de gestão do Estado, portanto, de todas as secretarias.

Cada vez mais é evidenciada a questão da solução de problemas, portanto, da metodologia, da técnica, da estratégica. Os mecanismos vão sendo modulados no sentido de aprimorar os instrumentos de monitoramento, de cálculo das probabilidades e das regularidades da população, sob a justificativa de garantir a qualidade de vida e o desenvolvimento social.

A perspectiva de que não faltariam recursos públicos para investimentos em políticas públicas, mas eficiência na gestão da aplicação desses recursos e, consequentemente, prestação de contas dessa gestão, é própria do neoliberalismo.

Para os teóricos neoliberais a grande questão não diz respeito a quais recursos estão disponíveis, mas como esses recursos são utilizados. A análise não é sobre os processos, mas sobre como os indivíduos alocam os recursos, portanto, é uma análise

do comportamento humano, “da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008a, p. 307).

Segundo Klaus (2016), os princípios que orientam uma política educacional bem sucedida, de acordo com a proposta da CEPAL para os anos 90, são: “altos níveis de qualidade, respeito e valorização dos professores e estreita circulação entre sistema e empresa” (p. 78). Em uma perspectiva de descentralização, empreendedorismo e empresariamento, a ênfase na administração educacional passou a ser a gestão empresarial.

Desse modo, a flexibilidade, a imprevisibilidade, a inovação, a criatividade e a responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso de indivíduos e instituições, são a base para a formulação dos planos de gestão.

Quais os efeitos dessa lógica nos cotidianos de vidas que almejam por melhores condições de existência? Quais os efeitos dessa lógica na gestão da educação? Para tentar responder, principalmente, ao segundo questionamento e analisar as condições que permitiram a implantação do Programa de Educação em 2011, apresento, a seguir, uma análise dos dois programas que o antecederam.

2.2 **Programa Nova Escola (2000 a 2007)**

> Quando assumi o cargo de Professor Inspetor Escolar na Secretaria Estadual de Educação em 2008, tinha acabado de concluir minha graduação em Pedagogia. Era meu primeiro emprego na vida! A realidade do setor público era uma novidade para mim, mas uma noção já estava clara desde o início: enfrentaria muitas lutas. Lembro de ter ouvido muitas reclamações em relação ao pagamento da gratificação do “Nova Escola”. As pessoas falavam sobre essa gratificação como se eu soubesse do que se tratava. Eu tentava entender as revoltas, os discursos, as reivindicações, mas só lembrava das análises que tinha estudado na faculdade no que diz respeito à crítica a esses programas de bonificação. Eu me questionava: se os professores reclamam tanto desse tipo programa, por que exigem que ele seja cumprido?
>
> *Diário de Campo*

A valorização do magistério ainda é uma luta a ser vencida no Brasil. Lidar com a realidade, por muitas vezes cruel, do cotidiano da escola e receber um salário que não corresponda aos desafios enfrentados pela profissão é uma triste e dura constatação.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiram a valorização do magistério como um dos princípios do ensino público, mas as políticas públicas que foram sendo desenvolvidas nas secretarias caminharam para a perspectiva de que a valorização depende da meritocracia.

A primeira estratégia do governador Garotinho em prol da educação foi a implementação do Sistema Integrado da Educação Básica (SIEB), propondo formas de cooperação entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, de modo a fortalecer a educação e atender às exigências legais dispostas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o Plano Plurianual 200–2003, são objetivos do SIEB:

> [...] a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, reduzindo a evasão e a repetência, a recuperação do projeto político-pedagógico dos CIEPs, sem dissociá-lo da rede, a valorização dos Profissionais da Educação, através de melhoria dos índices salariais, estímulo à formação acadêmica e capacitação em serviço e o de enfatizar a gestão democrática e participativa. (OLIVEIRA, 2016, p. 125)

Nessa perspectiva, como estratégia para solucionar os problemas na educação, foi implementado o “Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública — Programa Nova Escola”, instituído por meio do Decreto n.º 25.959/2000. Os objetivos do programa estavam ligados à melhoria da qualidade da educação por meio da racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos; universalização do atendimento em todos os níveis de ensino; implementação de mecanismos de valorização de docentes; e fortalecimento da articulação entre as esferas de governo estadual e municipal.

O Decreto foi justificado a partir das seguintes concepções:

> Considerando que a Escola Pública de qualidade capaz de promover o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho é direito de todos e sua implementação é dever do Estado; considerando a necessidade imperiosa de se implantarem mecanismos de gestão democrática do ensino público em articulação com as famílias e comunidades; considerando que a concretização do ideal de escola está ligada à capacidade técnica e financeira do setor educacional, o que justifica a integração de esforços das diversas esferas governamentais; considerando que o reconhecimento das diversidades locais gera a necessidade de tratamento diferenciado por parte do poder público estadual que vise a redução das desigualdades e a

> universalização da Educação; e **considerando que o processo de implementação de políticas públicas de educação implica o compromisso com a valorização do magistério público, especialmente, no que se refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa.** (RIO DE JANEIRO, 2000, s. p., grifo nosso)

As concepções destacadas no decreto não diferem do que já vinha sendo discutido no campo educacional durante décadas: qualidade da educação, qualificação para o trabalho, gestão democrática, participação da comunidade escolar, redução de desigualdades e a valorização do magistério. A diferença é que esses problemas foram colocados a partir de uma perspectiva de planejamento baseada nos Planos Plurianuais, portanto, acompanhando a lógica de descentralização e modernização da gestão escolar, novas metodologias para aplicação de recursos e avaliação constante.

Embora o IDEB ainda não fosse uma realidade, a política iniciada através do Programa Nova Escola correspondia a uma lógica de responsabilização, com ações voltadas para a avaliação permanente do desempenho de todas/os as/os envolvidas/os no processo educacional.

Nesse sentido, foi criado o “Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação” atendendo à lógica das políticas que estavam sendo desenvolvidas em nível federal, que propunham o aperfeiçoamento de instrumentos e metodologias de gestão educacional (FILHO; SÁ, 2016).

> De acordo com a justificação oficial, entre os principais objetivos da avaliação externa estavam a modernização da gestão da rede estadual por meio da procura de novos rumos que a tornassem mais eficiente na prestação de seus serviços educacionais e mais transparente na gestão de seus recursos administrativos e financeiros. (p. 277, 2016)

Os aspectos desse sistema de avaliação, de acordo com o artigo 2.º do decreto que instituiu o Programa Nova Escola, abrangiam a “gestão escolar” e o “processo educativo”. Os itens referentes à gestão eram: gerenciamento dos recursos humanos, aplicação dos recursos financeiros, infraestrutura, nutrição escolar e integração da escola com a comunidade.

No que diz respeito ao “processo educativo”, os itens avaliados eram: evasão escolar, aproveitamento escolar, repetência, distorção série-idade, universalização do acesso, atendimento a estudantes com deficiência, política de leitura, inovações pedagógicas, uso de novas tecnologias educacionais, formação continuada,

participação dos pais no processo educativo e articulação da escola com saúde, lazer e cultura do bairro/cidade.

A proposta do governo Garotinho era a de seguir alguns eixos norteadores para a sua política educacional por meio no programa Nova Escola. De acordo com Filho; Sá (2016), esses eixos seriam:

> [...] a universalização do ensino, a democratização da gestão escolar com uma maior participação das comunidades internas das escolas; a valorização de seus educadores e demais profissionais da educação; o combate ao baixo nível de escolaridade da população e ao analfabetismo; a superação da defasagem idade-série; a redução da evasão e da repetência e a inclusão social. Além disso, seriam contemplados, também, determinados parâmetros dificultadores do progresso escolar como, por exemplo, os de cunho social (gravidez na adolescência, tráfico e uso de drogas, violência social e doméstica, entre outros). (p. 277)

Além das questões específicas que envolvem as políticas educacionais, o Programa Nova Escola reconhece como “parâmetros dificultadores do progresso escolar”, questões que estão relacionadas ao desenvolvimento econômico e social. Questões que estão ligadas tanto à conduta dos indivíduos, como ao contexto de vida marcado pelas desigualdades sociais.

Esse alinhamento à perspectiva de educação como fator de desenvolvimento humano e investimento no capital humano produz efeitos diretamente ligados à gestão educacional, haja vista que a gestão passou a ser entendida como uma das peças fundamentais para o desenvolvimento do país (KLAUS, 2016).

Um dos princípios orientadores da CEPAL-UNESCO para uma política educacional bem-sucedida é a valorização das/os professoras/es. Entretanto essa valorização está atrelada a uma lógica de responsabilização de gestoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação. A proposta da CEPAL-UNESCO em 1995 já indicava “uma reorganização da gestão educativa” orientada pela descentralização e autonomia, fatores que, em uma perspectiva de gestão compartilhada, aumentam a visibilidade da função docente, cada vez mais regulada por diferentes mecanismos (KLAUS, 2016).

O Programa Nova Escola tinha como prioridade a valorização do magistério por meio de um sistema de bonificação financeira, com uma gratificação mensal de acordo com a classificação de cada escola. Desse modo, foi criado um sistema de exames externos vinculados à remuneração dos profissionais da educação.

Essa gratificação mensal era concedida de progressivamente às/aos profissionais da educação, mediante o desempenho nos exames externos que

estavam sendo implantados. A progressão da gratificação tinha cinco níveis diferentes e poderia aumentar ou diminuir, de acordo com os resultados das metas propostas.

O processo de avaliações externas realizado pelo Nova Escola pode ser dividido em ciclos: nos anos 2000, 2001 e 2003, sob a organização da Fundação Cesgranrio do Rio de Janeiro; e a partir do ano 2004 a 2008, sob a organização do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FILHO; SÁ, 2016).

Cabe destacar que os exames não ocorreram no ano de 2002, pois Garotinho havia renunciado ao cargo de governador para concorrer à presidência da República, sendo substituído pela Vice-Governadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que imediatamente suspendeu o programa. O Programa Nova Escola foi restabelecido pela governadora Rosinha Garotinho, assim que assumiu o mandato em 2003 (FILHO; SÁ, 2016).

Quais aspectos eram considerados no novo sistema de avaliação? Segundo Filho; Sá (2016), a proposta do programa foi estruturada em três Subprojetos Integrados:

> (i) **avaliação da gestão escolar**: a ser praticada em todas as unidades da rede estadual, verificando oito dimensões críticas: planejamento, participação, gerenciamento dos recursos humanos, gerenciamento dos recursos financeiros, infraestrutura física, nutrição escolar, integração escola-comunidade e gestão do processo educativo. O processamento dos dados e informações coletados neste subprojeto, depois de serem analisados separadamente, considerando-se cada indicador, recebiam tratamento estatístico, gerando, assim, os indicadores de gestão escolar de cada unidade; (ii) **avaliação do desempenho escolar**: análise das competências e habilidades cognitivas e sociais de uma amostra do alunado de todas as escolas da rede, mediante a realização de provas especialmente projetadas por especialistas em educação e avaliação. As médias das notas dos alunos, por classe de aplicação de prova, geravam os indicadores do desempenho escolar da unidade; e (iii) **avaliação dos indicadores de eficiência escolar**: apreciação do nível da eficiência da escola, concebida com a realização de levantamento estatístico de dados dos alunos matriculados na unidade escolar que, após processados matematicamente, geravam as taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar das escolas e, após tratamento estatístico, passavam também a fazer parte do resultado final das escolas. (p. 277 e 278, grifo dos autores)

Temos a partir de então, uma prática de governo que privilegia ainda mais as estatísticas, portanto, o controle por meio de levantamento de dados. A partir dos convênios estabelecidos com fundações, especialistas passam a percorrer as escolas com os pacotes para solução de problemas. Os profissionais das escolas passaram a receber treinamento para trabalharem no ritmo dessa nova lógica.

Na análise de Oliveira (2016) a experiência do Programa Nova Escola reflete confluências das políticas educacionais com o gerencialismo e a lógica competitiva do mercado, mas também reflete a transposição dessa lógica ao campo educacional ao enfatizar os princípios de “eficiência, mérito e controle”. Desse modo, o Programa Nova Escola postula,

> [...] um modelo de responsabilização pela distinção das performances e pela classificação meritocrática explicitadas pelo ranking da educação pública estadual. Ao invés de cumprir o objetivo de melhoria da qualidade, a avaliação responde mais a questões economicistas inscritas na introdução dos mecanismos da nova gestão pública na educação em que se otimizam os gastos e negligenciam a ampliação das desigualdades. (p. 130)

Concordo com a perspectiva de análise que entende o programa como um modelo de responsabilização. Entretanto no que se refere à afirmação de que esse modelo atenda mais a questões economicistas, prefiro pensar em uma governamentalidade neoliberal. Dessa forma, a questão econômica não se limita a recursos públicos, capital material ou à livre circulação do mercado, mas a um modo de vida que estimula principalmente o investimento no capital humano.

O interesse pelo processo avaliativo em larga escala não foi desperto apenas pela lógica de resultados, mas também pela dependência dos acordos internacionais e, principalmente, por novos mecanismos de gestão que foram se estabelecendo, conforme já apresentado anteriormente.

Não podemos desconsiderar o cenário das transformações políticas que estavam acontecendo no país. As décadas de 80 e 90 foram marcadas por várias mudanças no contexto internacional, conforme aponta Klaus (2016), influenciando as reformas recomendadas para as esferas econômica e federal.

A autora destaca que no contexto brasileiro, as reformas iniciadas na década de 80 estavam ligadas a questões como a liberalização do comércio exterior e privatizações. Já na década de 90 foram implementadas reformas na segurança social, na administração do setor público e na política fiscal.

Cabe destacar que no contexto das políticas de avaliação que foram se desenvolvendo no Brasil desde a década de 80, os baixos resultados obtidos já traziam impactos que, na visão de Gatti (2009), despertaram o interesse das

administrações públicas pelos processos avaliativos, haja vista a repercussão na mídia e nas Secretarias de Educação.

Nesse sentido, a ideia de fracasso estampada nos meios de comunicação corrobora com a noção de “crise de ineficácia” do sistema educacional. Os estudos internacionais caminhavam no sentido de deslocar o foco das avaliações educacionais para a questão da “efetividade da escola” ou “efetividade escolar”, a exemplo do Reino Unido e dos Estados Unidos (COELHO, 2008).

As reformas educacionais foram justificadas por meio de discursos sobre a efetividade ou a ineficiência da escola, contribuindo para o entendimento de que a má qualidade da educação seria um dos principais fatores de vulnerabilidade do país, haja vista que quanto mais instruída a força de trabalho, “melhor” seriam as condições de competição, produtividade e adaptação às mudanças do mercado internacional (BARRETO, 2001).

Esse discurso, segundo a autora, evoca a prática da prestação de contas do poder público em relação aos serviços oferecidos à população, bem como seus gastos, assim como também enfatiza a liberdade de escolha dos pais em escolherem as melhores escolas para os seus filhos.

Sendo assim, a publicidade dos resultados serviria como estímulo à concorrência e para que gestores pudessem se dedicar mais na busca de novas medidas para melhorar os resultados das avaliações. Barreto (2001) ainda destaca que esse modelo permitiu uma valorização das avaliações, ao ponto de serem consideradas imprescindíveis paras as reformas educacionais.

Essas transformações estão inseridas em uma lógica de educação moldada pelo neoliberalismo. A educação, nesse sentido, é acionada para operar na lógica da governamentalidade, através da implementação de dispositivos que produzam e reproduzam estrategicamente essa arte de governar.

O Programa Nova Escola durou até o ano de 2008, quando Sérgio Cabral já era governador. As mudanças que foram se estabelecendo a partir de então, podem ser entendidas como uma ampliação das estratégias adotadas pelo programa. Em atendimento às mudanças no cenário federal, o estado do Rio de Janeiro foi se adequando à lógica de gestão empresarial, com destaque para o empreendedorismo, principalmente após a implantação do IDEB em 2007.

2.3 **Programa Estadual de Gestão Escolar (2008 a 2010)**

> Em mais um dia comum de trabalho na inspeção escolar, me deparei com a distribuição de alguns livros que uma escola estava descartando. Um colega de trabalho, assim que me viu, explanou: “Jéssica, você que faz doutorado, deve querer isso aqui!”. Ao perceber que poderia ser algo que me ajudasse nas pesquisas, corri para ver o que era. Qual não foi a minha surpresa, ao me deparar com vários livros sobre um Programa de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro.
>
> *Diário de Campo*

Esse episódio foi uma experiência muito interessante durante a pesquisa, pois remete ao acaso da situação, mas também retrata a lógica das rupturas de determinadas políticas públicas, principalmente as políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação.

Em um primeiro momento, pensei que fossem cartilhas referentes ao Programa de 2011, mas quando ouvi os comentários das/os colegas, entendi ser algo que já não estava mais em vigor e que, por isso, não interessava a alguns. Eram vários exemplares que estavam separados por lotes e que a escola estava distribuindo aleatoriamente antes de descartar.

Corri para pegar o meu lote e fiquei surpresa com a quantidade de exemplares aparentemente novos e que eram exatamente um dos materiais que eu estava tendo muita dificuldade para encontrar. Ao folhear os exemplares, tive a impressão de que era uma versão piloto do Programa de 2011, devido a tantas similaridades na forma como as propostas eram apresentadas. Assim, meio que por acaso, comecei a questionar o discurso de novidade que foi propagado na época do lançamento do Programa.

Após analisar com cuidado cada exemplar, ficou claro para mim que aquele programa, implantado em 2008, se tratava de um ajuste da Secretaria às exigências de programas do governo federal. Também reafirmou a minha perspectiva de análise no sentido de que seria muito mais interessante analisar os efeitos desses programas,

em vez de partir das causas até então anunciadas, como se fossem uma justificativa natural a respeito do problema.

Conforme já apresentado anteriormente, o Programa Nova Escola esteve em vigor até o ano de 2008. Com a mudança de governo, qual lógica de gestão seria implementada? Em comparação ao governo de Cabral e do casal Garotinho, houve, na visão de Oliveira (2016), uma substituição progressiva de um modelo de administração burocrático por um modelo de administração pública gerencial e orientada para resultados. Isso porque em 2007, já no governo de Sérgio Cabral, foi implantado o Plano Estratégico do Rio de Janeiro (2007–2010) marcado por características do modelo empresarial, em que a educação "é considerada uma área estratégica de resultados" (p. 132).

Essa substituição, ainda segundo a autora, se materializou em 2011, quando o estado assumiu como missão, visão e valores para a educação, princípios baseados em um modelo gerencialista:

> Missão – ofertar educação pública e gratuita de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola; Visão – atingir grau de excelência na oferta de ensino público, estando entre as melhores redes de ensino do Brasil e do mundo. Valores – Meritocracia, gestão, modernização, eficiência, qualidade, transparência. (RIO DE JANEIRO, 2014c, p. 1, apud OLIVEIRA, 2016, p. 139)

Nesse sentido, a questão dos exames nacionais estandardizados passou a ganhar centralidade nas políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro, acompanhando os ditames da política nacional. O IDEB passou a ser destaque nos Termos de Compromisso de Gestão da rede estadual, em atendimento às metas e objetivos definidos no Plano de Desenvolvimento da Escola, um conjunto de programas ao nível nacional, que começou a ser implantado em 1998, durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de melhorar a gestão escolar, bem como a qualidade do ensino e garantir a permanência de alunas/os nas escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Escola está ligado à política de financiamento da educação, inicialmente relacionado ao Fundescola, programa que foi fruto de um acordo entre o Brasil e o Banco Mundial. Nesse sentido, para receber investimento do governo federal, as escolas consideradas prioritárias deveriam elaborar planejamentos estratégicos.

O acordo de empréstimo financeiro assinado com o Banco Mundial em 1998 teve como objetivo o financiamento de políticas para o Ensino Fundamental em três regiões específicas: norte, nordeste e centro-oeste. O foco desse financiamento era a melhoria da gestão escolar e o aumento do tempo de permanência nas escolas por meio de atividades no contraturno.

> [...] no ano de 2005, o programa atendia às escolas das chamadas "Zonas de Atendimento Prioritárias" das três regiões citadas. Tais áreas eram entendidas como prioritárias, por apresentarem os mais baixos resultados no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro. No ano de 2006, com a divulgação do resultado do IDEB nacional, o governo federal resolveu estender as ações do programa para as demais regiões do território nacional. A partir desse momento, o critério estabelecido para o repasse das verbas do programa para as escolas estava atrelado ao resultado das avaliações da Prova Brasil e SAEB, aplicado desde 2005, de forma bianual. O número de avaliações é feito de forma censitária, ou seja, de acordo com as matrículas que as escolas informam pelo censo escolar para o MEC. (SEUFETELLI, 2015, p. 37)

O programa foi sendo ampliado e todas as escolas passaram a ser consideradas prioritárias. A partir de 2007, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Escola passou a considerar o resultado do IDEB como parâmetro para a distribuição dos recursos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [200-]).

Ainda nesse contexto, foi implementado, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação, um conjunto de programas que tem por objetivo melhorar a educação do país. Acompanhando o lançamento do PDE, foi publicado o Decreto n.º 6.094 que instituiu o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, que também tem o IDEB como principal indicador.

As secretarias estaduais e municipais tiveram que aderir ao compromisso pela educação. Embora o decreto defina que essa adesão seria voluntária, para receber os recursos financeiros, seria necessário cumprir as metas estabelecidas pelo programa. Nesse sentido, assumindo o compromisso com o programa, o estado do Rio de Janeiro teve que reformular seu programa de gestão escolar.

Representantes das secretarias de educação de todo o país receberam capacitação em Brasília para difundirem o funcionamento dos programas federais aos gestores das escolas. Desse modo, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, criou o "Programa Estadual de Gestão Escolar" no ano de 2008, com o objetivo de divulgar as orientações do Ministério da Educação em relação ao Plano de Desenvolvimento da Escola (SEUFETELLI, 2015).

Nesse período começou a ser implementada na Secretaria uma nova prática de monitoramento da gestão escolar. Segundo SEUFETELLI (2015), em junho de 2008 a secretaria promoveu um processo seletivo interno com 160 (cento e sessenta) vagas para servidores que comporiam o grupo de “Orientadores de Gestão” (OGs).

> Tais servidores tiveram que passar por 3 (três) etapas: análise de currículo, entrevista individual e curso de 15 (quinze) dias em julho de 2008 na sede da antiga Fundação Escola Serviço Público (FESP-RJ), órgão do estado que ministrava cursos de formação continuada para servidores públicos. Após a divulgação do resultado do IDEB em 2008 pelo MEC, a SEEDUC-RJ, em parceria com a antiga FESP-RJ — órgão responsável pela supervisão do curso —, e mais um grupo de professores de quatro universidades públicas, capacitaram os OGs com conteúdos nas áreas de Gestão Escolar, Indicadores Educacionais, além de projetos voltados para a melhoria dos resultados educacionais e administração escolar. Foram duas semanas na orientação de um trabalho que tinha por objetivo assessorar gestores escolares e equipe pedagógica nas áreas administrativas e pedagógicas em relação às avaliações internas e externas, projetos financiáveis e gestão de pessoas. Os servidores passaram a cumprir 20 (vinte) horas semanais na função de OG com um conjunto de 6 (seis) a 8 (oito) escolas, além das prioritárias. Além de atuar na função, esses servidores cumpriam normalmente suas horas na matrícula em escolas ou nas coordenadorias de acordo com o concurso prestado. (SEUFETELLI, 2015, p. 38 e 39)

A capacitação dos Orientadores de Gestão envolveu importantes universidades como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Juiz de Fora. Além de orientarem os gestores em relação aos programas do Ministério da Educação, essas/es servidoras/es atuavam diretamente nas escolas, acompanhando as ações referentes ao Programa de Gestão Escolar da Secretaria.

Nos exemplares do programa distribuídos para as escolas, havia um guia específico que apresentava uma visão geral dos exames nacionais estandardizados, com ênfase na utilização do IDEB como referência para as práticas desenvolvidas. O guia deveria ser estudado pelas/os envolvidas/os no processo de gestão, dispondo, inclusive, de atividades práticas a serem realizadas ao final do estudo.

Além do “Termo de Compromisso” e do “Guia 2008”, outros materiais foram desenvolvidos, no sentido de apresentar e sintetizar as propostas do programa de gestão que estava sendo implementado. Durante a pesquisa, tive acesso aos seguintes materiais:

a) **Guia 2008**: apresenta os exames nacionais estandardizados. O material está dividido em três seções: apresentação dos objetivos e formas dos programas de avaliação; exposição de programas de avaliação em larga escala desenvolvidos no Brasil, com destaque

para o Exame Nacional do Ensino Médio; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos; o SAEB e a Prova Brasil; e por fim, a apresentação do IDEB, seus objetivos e formas de utilização.

b) **Termo de Compromisso**: esse material faz parte das exigências para financiamento através do Plano de Desenvolvimento da Escola. Portanto define como o programa de gestão proposto pela Secretaria deveria ser desenvolvido para alcançar as metas propostas. O termo também estabelece as obrigações e as responsabilidades das partes envolvidas na execução do programa de gestão (Secretaria, Direção, Associação de Apoio à Escola e o Conselho Escolar), bem como define as condições para a execução, os critérios de avaliação e os indicadores de desempenho com base no Plano de Desenvolvimento da Escola. As outras cláusulas do termo de compromisso referem-se ao prazo de vigência (dois anos), à estimativa dos recursos financeiros destinados às escolas — R$ 3.000,00 (três mil reais) no ano de 2008 e R$ 5.000,00 (cinco mil reais) no ano de 2009, à fiscalização, ao acompanhamento e à avaliação dos resultados, a cargo da Secretaria; e à prestação de contas, cujos relatórios as escolas deveriam enviar semestral e anualmente os relatórios circunstanciados sobre a execução do termo de Compromisso.

c) **Manual do usuário**: apresenta o Sistema de Acompanhamento e Controle dos Recursos Descentralizados/Bens Patrimoniais Móveis. Esse documento é um roteiro técnico detalhado do sistema, que tinha por objetivo gerenciar os recursos financeiros destinados às escolas da Secretaria.

d) **Gestão Financeira**: apresenta o modelo de descentralização financeira do estado e sua relação com as políticas de financiamento do governo federal (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério e o Programa Dinheiro Direto na Escola). Esse documento apresenta a lógica de funcionamento da estrutura administrativa do estado, no sentido de enfatizar as obrigações e os deveres do gestor público e a

necessidade de uma profissionalização da gestão. No final do material há um manual de procedimentos para aplicação de recursos financeiros e controle de bens patrimoniais.

e) **Gestão de Pessoas:** é um manual com abordagens teóricas sobre uma “gestão de excelência” no serviço público, com foco nas questões que envolvem os conhecimentos básicos sobre a situação funcional das/os servidoras/es que vão desde o ingresso no serviço público à exoneração do cargo, bem como questões ligadas ao controle da carga horária e da frequência, direitos, deveres e obrigações das/os servidoras/es, proibições e penalidades. No final do manual há seis estudos de casos com exemplos de como a direção da escola deve proceder em relação às situações funcionais.

f) **Relações Humanas na Escola:** assim como o material anterior, apresenta a concepção teórica sobre a gestão das relações humanas na escola, ou seja, como a direção deve perceber os outros, como vencer os desafios da comunicação, como ser um líder. Apresenta também a noção de ética na escola com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de discutir a ética relacionada à pluralidade cultural, ao meio ambiente e à saúde, numa perspectiva de gestão solidária, em que a ética deve ser exercida e ensinada na escola.

g) **Metodologia de Projetos:** apresenta um roteiro para a elaboração de projetos didáticos e de apoio pedagógico, que “objetivem a melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem e, consequentemente, voltados para o sucesso escolar” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008e, p. 3).

h) **Edital Temático de apoio a melhoria do processo de ensino:** apresenta o edital de convocação de propostas de projetos voltados para o processo ensino/aprendizagem na educação básica, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, para financiamento. Nesse edital, são considerados suscetíveis de financiamento os projetos que visassem a melhoria da qualidade do ensino no que diz respeito à sistematização do saber docente ou ao desenvolvimento de soluções inovadoras, ou uso de novas tecnologias para a melhoria

> da qualidade, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. A faixa orçamentária variava entre R$4.000,00 (quatro mil reais) e R$8.000,00 (oito mil reais).

Resumidamente, esse é o desenho do que estava sendo desenvolvido na Secretaria antes da implantação do Programa de Educação em 2011. Não tenho por objetivo me alongar em comparações entre os Programas, pois entendo que esses problemas dizem respeito à mesma racionalidade política.

Esses movimentos que foram acontecendo na estrutura da Secretaria, portanto, fazem parte de uma mesma lógica — a da governamentalidade — e não é à toa que os novos programas parecem ser uma repetição de programas anteriores. As estruturas do Programa Nova Escola, do Programa de Gestão Escolar de 2008 e do Programa de Educação de 2011 são muito parecidas, no entanto, respondem a urgências específicas.

Em vez de analisar os programas sob um ponto de vista crítico que pretende propor soluções para a rede estadual ou propor projetos que possam melhorar ou substituir esses programas, optei por problematizar a questão e levantar questionamentos em relação a essa política educacional. Foucault (2017a), ao explicar sua forma de analisar a política, traz uma pista importante sobre essa problematização:

> Jamais procurei analisar seja lá o que for do ponto de vista da política; mas sempre interrogar a política sobre o que ela tinha a dizer a respeito dos problemas com os quais ela se confrontava. Eu a interrogo sobre as posições que ela assume e as razões que ela dá para isso; não exijo que ela determine a teoria do que faço. (p. 223)

Sendo assim, para continuar problematizando o Programa de Educação implantado em 2011, trago mais algumas articulações no sentido de levantar algumas questões com as quais essa política educacional se confronta e seus efeitos.

2.4 **Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro – 2011**

> É tudo novo de novo, vamos nos jogar onde já caímos.
>
> *Paulinho Moska*

A letra da canção de Paulinho Moska, embora se refira a relacionamentos amorosos, me faz pensar sobre as novidades que não são tão novas assim. Como em qualquer relação, o “vamos nos jogar” pode ser um grande abismo, mas a insistência em continuar demonstra interesses comuns, apesar das consequências.

Embora não esteja comparando os programas da Secretaria de Educação a um relacionamento amoroso entre casais, durante muitos momentos desta pesquisa ou em visitas da Inspeção, me lembrava dessa canção. Talvez implicada por questões vividas na minha vida pessoal, talvez por estar cansada de ouvir discursos sobre novidades na educação, não sei ao certo, mas o fato é que essa canção, ou melhor, o trecho destacado na epígrafe se ajustou a situação.

Ainda que as novidades não tenham sido tão novas assim, a expressão “novo programa” foi usada como uma estratégia mais convincente para resolver velhos problemas. Em um contexto de reeleição, Sérgio Cabral Filho, em entrevista ao Jornal “O Globo”, após assumir o segundo mandato, destacou suas prioridades de governo: pacificar as comunidades; ampliar os serviços de saúde; e tirar o estado da penúltima posição no IDEB (OLIVEIRA, 2016).

Essa preocupação com o IDEB também não era uma novidade se considerarmos a política nacional de financiamento do Plano de Desenvolvimento da Escola. Por isso, já em 2008 a Secretaria, em seu Termo de Compromisso de Gestão firmado com as escolas para o biênio 2008/2009, propôs o compromisso das escolas em realizar ações para o cumprimento das metas de desempenho que foram projetadas para o IDEB.

A meta global era aumentar em 16% (dezesseis) porcento os índices de desempenho na primeira fase do Ensino Fundamental e, em 14% (catorze) porcento, na segunda fase desse segmento. Para o Ensino Médio, a meta era de 11% (onze) porcento de aumento do desempenho nas avaliações nacionais e estaduais (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2008c).

Com a penúltima colocação no *ranking* do IDEB, algumas medidas precisaram ser adotadas. Enquanto a secretária Tereza Porto anunciava que esse resultado não era uma surpresa, o discurso de Sérgio Cabral caminhou em uma perspectiva bem diferente: “O Rio será um dos cinco melhores da educação e as coisas começarão a mudar logo no começo do ano”, afirmou em entrevista ao Jornal O Globo em 2 de janeiro de 2011 (THUSWOHL, 2011).

De fato, as mudanças começaram, mas bem antes do início do ano. Em outubro de 2010 o economista Wilson Risolia assumiu a Secretaria de Educação. Sua atuação no governo do estado também não era recente, haja vista que o novo secretário foi diretor-presidente do RioPrevidência[13] durante o governo de Rosinha Garotinho.

No dia 7 de janeiro de 2011 Risolia anunciou um “choque de gestão” na Secretaria de Educação. A mudança nos critérios para a seleção de gestores das unidades escolares foi enfatizada como a grande estratégia desse “choque”, conforme trechos da reportagem a seguir:

> Na semana passada, cumprindo o que prometera o governador, o novo secretário estadual de Educação, Wilson Risolia, anunciou um “choque de gestão na rede estadual de ensino”. O plano de ação do governo tem como principal ponto a promessa de transformar o processo de escolha dos diretores das escolas da rede estadual, hoje completamente dominado por indicações políticas, segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe). No lugar das indicações, Risolia promete a aplicação de um processo seletivo para a escolha dos diretores, com a realização de provas. Para os professores da rede estadual, o secretário anunciou um plano de melhoria de rendimento com metas variáveis de escola para escola em um critério ainda a ser definido pelo governo [...] Segundo o secretário de Educação, a partir de agora até mesmo seus subsecretários terão de passar por momentos de avaliação [...] Será um teste de fogo para a nova política de Cabral, pois esses são cargos tradicionalmente preenchidos por indicações feitas por deputados estaduais. No plano anunciado por Risolia, “os cargos agora devem ter perfil essencialmente técnico, ficando divididos entre profissionais da área pedagógica e da infraestrutura”. A função de diretor-regional é considerada determinante na tradicional divisão de poder entre os deputados. Seu titular é responsável pela nomeação dos diretores das escolas, além de tomar decisões sobre a escolha de fornecedores, a contratação de pessoal terceirizado e a compra de insumos para as merendas dos alunos, entre outros assuntos [...] O “choque de gestão” anunciado por Cabral implica também em uma operação pente-fino sobre os cerca de oito mil professores da rede estadual afastados das salas de aula por problemas de saúde física ou mental. De acordo com a Secretaria de Educação, a carência de professores na rede estadual já atinge 4 mil vagas, e a idéia [sic] é levar de volta às escolas boa parte dos professores licenciados. “A Secretaria vai contratar uma empresa privada para analisar as licenças médicas concedidas”, disse Wilson Risolia, que também prometeu convocar para apresentação em 30 dias outros dois mil profissionais da educação que se encontram cedidos a outros órgãos da administração estadual. (THUSWOHL, 2011, s. p.)

Com um tom de quem se prepara para uma operação de guerra, Risolia anunciou seu pacote de mudanças. Para resolver problemas relacionados à carência de professores, uma empresa privada para controlar as licenças médicas. Para acabar com as escolhas de líderes partidários, processo seletivo para gestores. Para garantir a qualidade, avaliação permanente em toda a secretaria.

---

[13] RioPrevidência: é uma autarquia pública que tem a responsabilidade de administrar os recursos financeiros para pagamentos de proventos e benefícios previdenciários.

As ideias de “choque” e “pente-fino” enfatizam a perspectiva de que as coisas não estavam sendo geridas com eficiência. Ao propor essas mudanças, a Secretaria aperfeiçoou seus mecanismos de controle sobre os cotidianos das escolas. A ideia de privilegiar aspectos técnicos e meritocráticos se enquadra nos moldes empresariais, portanto, evidencia a perspectiva de capital humano qualificado para investimento.

Além disso, o baixo desempenho no IDEB representava uma crise na educação estadual, porém, como já afirmado anteriormente, a preocupação com o IDEB e o desempenho da rede estadual nesse *ranking* não eram novidades. Se compararmos as notas obtidas nas avaliações anteriores, veremos que a rede estadual ainda não alcançou algumas metas estabelecidas.

Tabela 3 – Desempenho do Rio de Janeiro no IDEB (2005 – 2009)

Ano	Nível	Nota Obtida	Ano	Nível	Nota obtida	Meta projetada	Ano	Nível	Nota obtida	Meta projetada
2005	Anos Iniciais (EF)	3.7	2007	Anos Iniciais (EF)	3.8	3.8	2009	Anos Iniciais (EF)	4.0	4.1
	Anos Finais (EF)	2.9		Anos Finais (EF)	2.9	2.9		Anos Finais (EF)	3.1	3.1
	Ensino Médio	2.8		Ensino Médio	2.8	2.8		Ensino Médio	2.8	2.9

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados pelo INEP.

As notas obtidas pelo Ensino Médio, por exemplo, foram as mesmas durante os anos de 2005, 2007 e 2009. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a pontuação obtida foi a mesma nos anos de 2005 e 2007, mas a meta foi alcançada, assim como no ano de 2009. Já em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a meta de 2007 foi alcançada, mas a de 2009 não.

Embora as notas tenham sido as mesmas, quando o desempenho é comparado com os de outros estados, o Rio de Janeiro acabou ficando em posições inferiores no *ranking*. O que importa destacar nesse contexto é que, a partir de 2011, a rede estadual virou um caso e a situação passou a ser concebida como uma crise a ser resolvida.

Assim como o Rio de Janeiro, vários estados e municípios têm reformulado suas políticas de gestão educacional para alcançar as metas estabelecidas pelo IDEB e, de tal modo, galgar posições mais altas. Nesse contexto, empresas que oferecem serviços de consultoria estão cada vez mais especializadas em vender a solução para os problemas de posicionamento no *ranking.*

Conforme anunciado pelo secretário, convênios foram firmados com empresas privadas, dentre as quais é importante destacar o Instituto de Desenvolvimento Gerencial — INDG Tecnologias e Serviços, que já vinha prestando serviços à Secretaria de Educação.

Segundo Valle (2012), as medidas que foram implementadas em 2011 na Secretaria já estavam sendo formuladas desde 2010, pois a meta do estado já era estar entre os cinco mais bem colocados no *ranking* do Exame Nacional do Ensino Médio. Portanto em 2010, a INDG realizou um trabalho de diagnóstico na rede.

> O programa foi implementado por meio de um convênio entre a SEEDUC/RJ e o INDG — Instituto de Desenvolvimento Gerencial, que é uma Sociedade Anônima. O instituto destina-se ao desenvolvimento e difusão de métodos e técnicas de gerenciamentos voltados à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas. A Consultora Sênior do INDG, Izabela Lanna Murici, em entrevista no dia 06 de dezembro de 2011, informou que a parceria com o sistema educacional do Rio de Janeiro foi formalizada em setembro de 2010, durante o mandato da Secretária Teresa Porto. Mas, desde o primeiro mandato do governador Sérgio Cabral, em 2007, foram feitos os primeiros contatos com a instituição, haja vista que o INDG já vinha desenvolvendo trabalho de gestão nas Secretarias de Planejamento e Segurança do Estado**.** (p. 19 e 20)

De acordo com a autora, esse diagnóstico mostrou que os maiores problemas da Secretaria que influenciaram no desempenho do IDEB eram: o tamanho da rede, que contava com 1.466 (mil quatrocentos e sessenta e seis) unidades escolares, atendendo a mais de um milhão de alunos, com a oferta do Ensino Fundamental, Ensino Médio, além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Educação Especial; o grande número de escolas com espaço compartilhado com os municípios; e as altas taxas de reprovação, evasão escolar e distorção série/idade.

A partir desse diagnóstico, um pacote de soluções foi oferecido pela empresa. Ao buscar mais informações sobre os convênios com a INDG, identifiquei as outras secretarias que também estabeleceram convênios voltados para a implantação de novos modelos de gestão.

Tabela 4 – Contratos com a INDG no período de 2008 a 2013

Órgão	Objetivo	Valor
Companhia Estadual de Águas e Esgotos	Consultoria para aprimoramento da gestão de serviço de atendimento ao cliente da CEDAE	**R$416.840,00**
Departamento de Trânsito do Estado do Rio de Janeiro	Elaboração e desenvolvimento do Projeto "Melhoria do desempenho institucional do DETRAN-RJ"	**R$1.604.960,00**
Departamento de Trânsito do Estado do Rio de Janeiro	Contratação de Pessoa jurídica para prestação de serviços de consultoria em gestão administrativa. Projeto: Melhoria do desempenho institucional do DETRAN/RJ	**R$670.690,00**

Tabela 4 – Contratos com a INDG no período de 2008 a 2013

Órgão	Objetivo	Valor
Fundo Especial da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro	Serviço de Modernização da gestão da Procuradoria Geral do Estado	**R$941.185,00**
Fundo Especial da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro	Prestação de serviços de modernização da PGE	**R$1.850.620,00**
Secretaria de Estado da Casa Civil	Prestação do serviço de consultoria para a continuidade da execução do PROGRAMA "Gestão por resultados" - Projeto de aumento das receitas correntes, na forma da proposta INDG 620/2008	**R$2.426.140,00**
Secretaria de Estado da Casa Civil	Prestação de serviços de consultoria para a continuidade da execução do programa "Gestão por resultados" - Projeto "Auxiliando o Governo do Estado do RJ (Secretaria de Estado de Saúde e Defesa Civil) a desdobrar e acompanhar metas da Saúde"	**R$3.118.290,00**
Secretaria de Estado da Casa Civil	Prestação do serviço de consultoria para a continuidade da execução do "Programa gestão por resultados - Projeto Auxiliando o Governo do Estado do RJ – Secretaria de Estado de Segurança Pública na melhoria da segurança pública - Fase II	**R$1.979.500,00**
Secretaria de Estado da Casa Civil	Prestação de serviços de consultoria - Projeto "Reforma administrativa PMERJ, na forma da proposta INDG 0362-R1/12, constante em fls. 447/470 do processo E-12/2606/12, bem como justificativa de inexigibilidade de licitação	**R$4.509.210,00**

Fonte: Secretaria de Estado de Fazendo do Rio de Janeiro, 2014.

Esses contratos milionários evidenciam formas de privatização da esfera pública, haja vista que a privatização não se limita a venda de estatais. As parceiras público-privadas estão cada vez mais presentes em programas de governo sob a justificativa de garantirem a eficiência do serviço público.

No que diz respeito ao convênio da INDG com a Secretaria de Educação, a fundação foi contratada em 2010 para a prestação de serviços de consultoria técnica para auxiliar no planejamento e preparação do seu sistema de gestão pelo valor de R$ 4.748,640,00 (quatro milhões, setecentos e quarenta e oito mil, e seiscentos e quarenta areais). No final de 2011 um novo contrato foi licitado no valor de R$ 15.631,260,00 (quinze milhões, seiscentos e trinta e um mil, e duzentos e sessenta reais) para a continuidade, complementação e conclusão das ações realizadas no contrato anterior.

O primeiro contrato durou quatro meses, já o segundo durou dezessete meses. Ou seja, em menos de dois anos, o governo gastou R$20.379,900,00 (vinte milhões, trezentos e setenta e nove mil, e novecentos reais) com uma empresa para desenvolver um contrato formalmente intitulado: “Auxiliando a SEEDUC a estruturar o seu sistema de gestão para tornar-se referência no cenário nacional na educação” (SECRETARIA DE FAZENDA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014).

Em relação aos mecanismos e estratégias no contexto da rede estadual, além das parcerias, as mudanças na legislação foram fundamentais. Em 2011 começou a ser desenvolvido na Secretaria de Educação um “Planejamento Estratégico” que configurou o “Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro”, dando forma e

legalidade ao “choque de ordem” anunciado pelo secretário de educação Wilson Risolia.

As primeiras mudanças começaram a ser implementadas por meio do decreto n.º 42.793/2011, ao estabelecer programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. O que se desenvolveu a partir disso foi um grande pacote alicerçado em estratégias gerenciais, acompanhando os efeitos de reformas educacionais no cenário nacional, conforme já apresentado anteriormente.

O Programa de Educação passou por algumas atualizações em 2012 por meio do Decreto n.º 43.451, em 2013 por meio do Decreto n.º 44.281 e em 2014 por meio do Decreto n.º 44.716. A seguir, apresento os objetivos dos programas que foram instituídos, bem como as principais mudanças que ocorreram por meio da revogação dos decretos anteriores.

2.4.1 Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ)

Sob a justificativa da necessidade de um “monitoramento da qualidade da rede pública da Secretaria Estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2011, art. 1.º), foi instituído um índice de aferição da qualidade escolar, com objetivo de oferecer um diagnóstico (em uma escala de zero a dez) das escolas a partir de dois indicadores: o Indicador de Fluxo Escolar e o Indicador de Desempenho.

O Indicador de Fluxo avalia as questões internas da escola, ou seja, é considerado “um diagnóstico interno da escola, detectando a progressão e retenção de alunos de todas as séries, possibilitando à equipe escolar uma ação corretiva, com base nos dados aferidos dentro da própria unidade” (CÔRTES, 2013, p. 22). Já o Indicador de Desempenho está relacionado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que vinha sendo aplicado desde 2008, em substituição à sistemática de avaliação do Programa Nova Escola, mas só foi oficializado em 2010 por meio da Resolução SEEDUC n.º 4.437.

O SAERJ era composto por dois exames: o Saerjinho, considerado uma avaliação diagnóstica bimestral que ocorria nos três primeiros bimestres do ano letivo e a prova do SAERJ, que ocorria ao final do ano letivo. Nesse sentido, os alunos iam se preparando para o exame do final do ano por meio do Saerjinho que gerava um

indicador bimestral: o Iderjinho, em consonância com as metas do Índice de Desempenho Escolar.

Os demais programas que foram desenvolvidos na secretaria passaram a ter o Índice de Desenvolvimento Escolar como parâmetro, ou seja, além das metas do IDEB, que correspondem a uma realidade nacional, as escolas deveriam se esforçar para alcançarem as metas de um índice de desenvolvimento em nível estadual, além das metas do Iderjinho, que eram projetadas em uma escala bimestral.

Dentre as visões otimistas sobre o novo Índice, destaco a de Côrtes (2013), que em sua dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade de Juiz de Fora, destaca:

> [...] o IDERJ se mostra um índice de **grande relevância para a comunidade escolar**, que pode acompanhar a evolução do trabalho realizado, bem como corrigir a rota, quando os números não são favoráveis, antecipando o diagnóstico que só seria feito pelo IDEB. O IDERJ foi criado com a função de ser um mecanismo para o monitoramento e a elevação da qualidade da educação no estado do Rio de Janeiro, segundo a necessidade de se avaliarem as competências e habilidades dos alunos e de se criarem estratégias para a aprendizagem, a permanência e o sucesso escolar deles, produzindo um índice para acompanhar a evolução dos resultados, também nos anos pares, nos quais não é aferido o IDEB. **A aferição do IDERJ mostra-se como fato bastante positivo, pois contribui para que as escolas permaneçam sempre atentas** às necessidades de aprendizagem que os alunos apresentam, seja no aspecto da proficiência ou nos índices internos das unidades de ensino. **Essa atenção permanente gera o comprometimento dos atores escolares com os resultados,** o que representa um diferencial quando se aproxima o período de avaliação para a atribuição do IDEB. (CÔRTES, 2013, p. 23)

O discurso da qualidade da educação com base nos índices de exames estandardizados serviu como base para justificar novas parcerias e um novo programa de governo, mas também se insere em uma produção de discursos que enfatizam uma lógica de eficiência, que compreende esse modo de gestão como algo necessário e indispensável para garantir a tão almejada qualidade.

Adequando-se aos moldes de uma gestão para resultados, a criação do Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro, possibilitou o uso de ferramentas que foram consolidadas e aprimoradas em uma lógica de ranqueamento, responsabilização e avaliação permanente.

2.4.2 Sistema de Bonificação por Resultados

Seguindo algumas trilhas deixadas pelo Programa Nova Escola, o Sistema de Bonificação por Resultados era um programa que se destinava ao pagamento de uma

parcela extra às/aos servidores da Secretaria que cumprissem as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação, sob a justificativa da necessidade de melhorar e aprimorar a qualidade do ensino público.

As metas estabelecidas para o pagamento da bonificação (remuneração variável) eram baseadas no Índice de Desenvolvimento Escolar e nos Indicadores de Fluxo e Desempenho. A partir da Resolução SEEDUC n.º 4.669/2011, as metas passaram a considerar também, com exceção para bonificação de professoras/es, o Indicador Geral do Estado do Imóvel, que era obtido por meio de um conjunto de notas extraídas do Instrumento Gerencial de Avaliação do imóvel. Esse instrumento foi elaborado pela Empresa de Obras Públicas, em que as escolas eram classificadas de acordo com os seguintes indicadores: péssimo, ruim, regular, bom e ótimo (MEDEIROS, 2014).

Em 2011 faziam jus à bonificação as/os servidoras/es em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Em 2012 a bonificação passou a ser paga também a servidores em exercício na Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, nas Coordenações de Gestão de Pessoas das Regionais e às/aos professoras/es do Programa de Aceleração de Estudos.

Em 2013 a bonificação foi estendida a servidores em exercício nas Equipes de Acompanhamento e Avaliação da Coordenação de Inspeção Escolar. Já em 2014, com a mudança na estrutura da Secretaria, as/os servidoras/es em exercício nas Coordenações Regionais de Inspeção Escolar foram incluídas/os, haja vista a extinção das Equipes de Acompanhamento e Avaliação da Coordenação de Inspeção Escolar.

A bonificação era paga em parcela única no ano subsequente à avaliação, variava de acordo com a função e o percentual de atingimento das metas por cada servidor e não era integrada ou incorporada aos vencimentos, salários, proventos ou pensões. Além disso, não poderia ser “considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários” (RIO DE JANEIRO, 2014, art. 3.º, § 2).

O programa era composto por quatro etapas: definição dos indicadores, fixação de metas, certificação do cumprimento das metas e pagamento do bônus. Para o

ensino regular as metas eram fixas de acordo com o Índice de Desenvolvimento Escolar. Para o ensino de jovens e adultos, as metas eram fixas de acordo com o Índice de Desempenho.

Além das metas a serem alcançadas, alguns critérios foram estabelecidos para garantir o recebimento da bonificação. De acordo com o decreto de 2011, servidores que estivessem lotadas/os em unidades escolares deveriam atender aos seguintes critérios:

> I – cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC;
> II – participar de todas as avaliações internas e externas;
> III – efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos pela secretaria de Estado e Educação — SEEDUC;
> IV – alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar;
> V – alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da educação de jovens e adultos da unidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2011, art. 6.º).

Diretores de unidades escolares que deixassem professores regentes com carga horária livre, ou seja, não alocadas/os em turmas, por mais de 72 (setenta e duas) horas, também não teriam direito à bonificação. Em 2012 o cumprimento do inciso III passou a ser condição essencial para professores fazerem jus à bonificação e em 2013 o inciso I também foi incluído como condição essencial para professores, bem como a de cumprir no mínimo 70% (setenta) porcento da carga horária presencial.

Em 2014, com o decreto n.º 44.716, os critérios ficaram atualizados da seguinte forma:

> I – cumprir o currículo mínimo;
> II – participar de todas as avaliações internas e externas;
> III – efetuar o lançamento das notas do alunado no Sistema Conexão Educação, na forma e prazo estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC;
> IV – alcançar o percentual mínimo de resultado de cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar, a ser definido por ato normativo da Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC;
> V – alcançar o percentual mínimo de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos da unidade escolar, a ser definido por ato normativo da Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC. (RIO DE JANEIRO, 2014, art. 7.º)

O descumprimento dos incisos II e III, por parte de professores continuou a ser um impeditivo para receberem a bonificação. Em relação a servidoras/es lotadas/os nas Regionais, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, Coordenação de Gestão de Pessoas das Regionais e

Coordenações Regionais de Inspeção Escolar e Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar, o pagamento da bonificação estava condicionado à situação das escolas em suas áreas de abrangência. Isto é,

> I – 90% das escolas alcançarem o percentual mínimo de cada meta de IDERJ do ensino regular, a ser definido por ato normativo da Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC;
> II – 90% das escolas alcançarem o percentual mínimo de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial de cada unidade escolar, a ser definido por ato normativo da Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC;
> III – 100% das unidades escolares cumprirem o currículo mínimo, conforme regulamentação da Secretaria de Estado de Educação. (RIO DE JANEIRO, 2014, art. 8.º)

Portanto, para receber o valor da bonificação, era necessário se enquadrar em prescrições voltadas para o cumprimento de normas além de atingir todas as metas fixadas pela Secretaria de Educação.

Sendo assim, o programa de bonificação seguiu a lógica da meritocracia, eficiência e avaliação permanente, pois todas as ações da escola e de servidores estavam voltadas para garantir o cumprimento das metas em troca de uma bonificação.

2.4.3 Programa de Recrutamento e Seleção

Como estratégia para passar o anunciado “pente fino” na Secretaria de Educação, foi criado o Programa de Recrutamento e Seleção que tinha por objetivo o preenchimento de funções e cargos estratégicos da Secretaria.

O objetivo do programa era “promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade”, “oferecer oportunidade aos candidatos que possuam perfil e interesse de exercer cargos e/ou funções de liderança” e “identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente” (RIO DE JANEIRO, 2011).

Embora os cargos considerados estratégicos só pudessem ser ocupados mediante o processo de recrutamento, em casos excepcionais poderiam ser feitas designações provisórias até que um novo processo de recrutamento fosse realizado.

Inicialmente o programa foi regulamentado pela Resolução SEEDUC n.º 4.670/2011 e destinava-se obrigatoriamente à seleção de cargos em comissão considerados estratégicos para a área pedagógica e facultativamente aos demais cargos. A partir de 2014 os cargos em comissão da Inspeção Escolar foram inseridos

nesse programa de recrutamento que passou a ser denominado Processo Seletivo Interno (PSI).

> O processo seletivo interno, PSI, consta das seguintes etapas estabelecidas pela Resolução Nº 4.646/2010: inscrição dos candidatos; análise de currículo e títulos; avaliação individual do conhecimento de gestão e informática; análise do perfil; programa de capacitação e certificação e gestão; divulgação do resultado. A divulgação desses processos é realizada pela publicação no Diário Oficial do Estado e pelo site da Secretaria de Educação. Os interessados realizam sua inscrição e enviam a documentação para análise de currículo. Os que estiverem dentro das condições necessárias à função são submetidos à prova objetiva individual. Após essa etapa, os aprovados passam por uma entrevista e análise de perfil e são encaminhados ao curso de formação. (FERREIRA, 2014, p. 23)

Embora a legislação tenha estabelecido critérios de formação e de experiência profissional para a ocupação do cargo, a obrigatoriedade de participar dos cursos de formação que passaram a ser oferecidos pela Secretaria de Educação era condição essencial para nomeação e permanência no cargo.

Nesse sentido, ainda que as/os profissionais cumprissem os requisitos mínimos, teriam que enfrentar os processos de formação para serem enquadrados no perfil desejado pela Secretaria de Educação.

2.4.4 Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento

A Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento foi criada com o objetivo promover o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho profissional de servidores da Secretaria. Os objetivos específicos da Diretriz de Formação e Desenvolvimento foram assim estabelecidos:

> I – melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro;
> II – promover, divulgar e possibilitar o acesso dos servidores às ações de formação e desenvolvimento;
> III – aumentar a escolaridade dos servidores públicos, visando ao seu melhor desempenho, proporcionando soluções inovadoras para as demandas da educação;
> IV – avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento. (RIO DE JANEIRO, 2014, art. 21)

A Diretriz de Formação e Desenvolvimento estava dividida em três programas: Programa de Treinamento Admissional, Programa de Desenvolvimento Profissional e Programa de Formação Direcionada. Esses programas foram apresentados como estratégias para desenvolver a formação continuada das/dos servidoras/es para atender às exigências de uma gestão eficiente.

As capacitações eram classificadas em obrigatórias ou facultativas, seguiam um cronograma elaborado pela Secretaria de Educação que elaborava um plano que deveria prever cada ação a ser executada, como os resultados esperados, a carga horária, o conteúdo, a categoria de servidores ao qual se destinava, as estimativas de investimento e as formas de ingresso.

Para oportunizar a participação de servidores nas capacitações, a Secretaria autorizou a possibilidade de um auxílio financeiro no valor de R$ 500,00 (quinhentos reais) para professores em regência de turma na rede. Em 2014 houve uma pequena ampliação do auxílio financeiro:

> Art. 24 – Considerando os gastos extras do docente com material didático, transporte e alimentação, os professores que estiverem efetivamente participando de programas de capacitações de Formação e Desenvolvimento, poderão fazer jus à bolsa-auxílio de R$ 300,00 (trezentos reais) mensais, enquanto durar o curso, desde que atendidos os requisitos exigidos pela Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC.
> Art. 25 – Para viabilizar a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento fica autorizada a concessão, pela Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC, de auxílio qualificação, no valor anual de até R$ 500,00 (quinhentos reais), a todos os professores efetivos do Quadro da SEEDUC, em exercício nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, na Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais Socioeducativas (DIESP), nas Diretorias Regionais e Coordenações Regionais de Gestão de Pessoas, observada, a prévia existência de disponibilidade orçamentária. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Em relação ao auxílio qualificação no valor de R$ 500,00 (quinhentos reais), a Secretaria concedeu um cartão pré-pago para que professores que estivessem em regência de turma pudessem utilizá-lo na aquisição de bens considerados pedagógicos e culturais.

De modo a viabilizar a Diretriz de Formação e Desenvolvimento, foi inaugurado um local específico para desenvolver as formações e capacitações em 2012, a Escola de Aperfeiçoamento SEEDUC. Ferreira (2014), descreve alguns detalhes do novo espaço de formação:

> Em fevereiro de 2012, foi inaugurada a Escola de Aperfeiçoamento [...] SEEDUC, um centro de formação e disseminação do conhecimento. Em um espaço com quatro salas de aula, uma sala multimídia, quatro salas de trabalho, um auditório e uma biblioteca, os servidores podem se aprimorar por meio de cursos específicos. Foi realizada uma programação inicial de acordo com a necessidade de atendimento e público-alvo. Os primeiros cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento SEEDUC foram: Instrução Processual e Procedimentos em Publicação Oficial; Atualização em Gestão Integrada da Escola — GIDE, além de treinamento sobre Noções de Planejamento Orçamentário. (p. 28)

A Escola de Aperfeiçoamento foi passando por mudanças e ampliando sua estrutura por meio de polos descentralizados. De acordo com Mello (2014), a ideia de um espaço de formação para servidores da Secretaria de Educação não era recente.

Em 2009 havia a proposta de um espaço de formação pedagógica por meio do projeto “Casa do Educador”, com objetivo de investir em possibilidades de formação que articulassem os conhecimentos teóricos e práticos para serem aplicados no cotidiano escolar. Entretanto após o diagnóstico realizado por meio da consultoria prestada pela INDG em 2010, o projeto não foi desenvolvido, pois, chegou-se à conclusão de eram necessárias mudanças nas formas de gerir os processos na Secretaria.

> Percebeu-se que seria importante uma mudança na cultura organizacional que favorecesse a incorporação de novos procedimentos para a execução de tarefas e formas de recrutamento e seleção, possibilitando, assim, uma nova maneira de encarar o serviço público. A nova gestão, após assumir, realizou um levantamento sobre os principais problemas da SEEDUC/RJ e, no campo da formação, foco desta pesquisa, decidiu suspender algumas ações já iniciadas. No lugar da Casa do Educador, que não chegou a ser inaugurada, optou pela criação da Escola SEEDUC-RJ, dando, com isso, novos contornos às diretrizes para as políticas de formação. Um dos papéis da escola era, assim, contribuir para a capacitação dos gestores na aplicação das políticas educacionais no Rio de Janeiro. A formação dos servidores da secretaria não ficou circunscrita à prática pedagógica em sala de aula ou apenas ao fazer docente do professor. Se antes a abordagem pedagógica era modelada de acordo com seus respectivos programas, modalidade de ensino e projetos passou a ser mais geral. (MELLO, 2014, p. 26)

Embora não seja objetivo desta pesquisa analisar, comparativamente, o projeto Casa do Educador e a Escola de Aperfeiçoamento SEEDUC, é importante destacar como a ênfase da política de formação continuada da Secretaria mudou do aspecto pedagógico para um aspecto mais gerencial após o diagnóstico da INDG.

Essa mudança, ao ampliar as possibilidades do campo de formação para um aspecto generalizado, permitiu a implantação de um projeto de investimento em capital humano alicerçado em bases empresariais. Nesse sentido, a capacitação de servidores passou a ser condição de permanência em cargos sob uma lógica que privilegia a meritocracia, a competitividade, a flexibilidade, a eficiência e a produção de resultados.

2.4.5 Sistemática de Avaliação de Competências

Seguindo a lógica dos programas anteriores, foi instituído o Sistema de Avaliação de Competências, com o objetivo de monitorar sistematicamente e continuamente a atuação individual de servidores da Secretaria, “identificando os

potenciais e limitações individuais a partir dos modelos que serão detalhados em ato normativo da referida Pasta" (RIO DE JANEIRO, 2011, art.21).

Essa sistemática de avaliação servia como instrumento para a implantação da Diretriz de Formação e Desenvolvimento e para a valorização de servidores e abrangia os seguintes aspectos: assiduidade e pontualidade; produtividade; conhecimento técnico; relações interpessoais; e conduta ética.

Em 2014, por meio da Resolução SEEDUC n.º 5.096, o programa foi atualizado. Segundo Barros (2014), as competências passaram a ser aferidas por um sistema tríplice: "auto avaliação, chefia mediata e chefia imediata, com isso observa-se a transformação ocorrida no que se refere à temática da avaliação de desempenho" (p. 58).

Desse modo, o programa passou a ser denominado "Avaliação de Desempenho por Competências" nos termos do decreto n.º 44.716/2014. Não há previsão dos aspectos a serem avaliados, apenas a menção de que a avaliação seria pautada nas competências identificadas e regulamentadas pela Secretaria de Educação.

De acordo com a Resolução SEEDUC n.º 5096/2014, as competências são divididas em três tipos: institucionais, gerenciais e funcionais. A definição dessas competências foi definida nos parágrafos do artigo 4.º:

> § 1º – Entendem-se por competências institucionais aquelas relacionadas à Missão, Visão e Valores da Secretaria, necessárias para realizar seus objetivos e requeridas a todos os servidores.
> § 2º – Entendem-se por competências gerenciais aquelas necessárias para o exercício de cargo ou função gerencial e requeridas a todos aqueles que desenvolvem pessoas.
> § 3º – Entendem-se por competências funcionais as características técnicas relacionadas aos cargos/funções dentro do processo de trabalho, que os ocupantes dos cargos necessitam para realizar as tarefas/atividades das suas funções. (RIO DE JANEIRO, 2014a)

Essas competências serviriam de base, de acordo com resolução, para encaminhar as oportunidades de desenvolvimento de competências de servidores e como critérios de elegibilidade para programas de aperfeiçoamento e benefícios ofertados, bem como para seleção, designação e dispensa de servidores em exercício de funções consideradas estratégicas. Essas questões, no entanto, dependeriam de regulamentação própria da Secretaria de Educação.

A resolução define as competências institucionais a serem avaliadas de acordo com quesitos como criatividade, comunicação, orientação para resultados e

orientação/atenção para o cidadão (cliente). Nesses quesitos estão presentes vinte e quatro comportamentos e atitudes esperados na rotina de trabalho de servidores enquadrados em um perfil de eficiência similar as avaliações das áreas de recursos humanos de empresas.

Já as competências gerenciais são definidas pela liderança, visão sistêmica, visão estratégica e gestão de pessoas, totalizando vinte e quatro aspectos. São quesitos que demonstram certa expectativa por parte da Secretaria de Educação de que todas/os sejam líderes em potencial. Ou seja, estejam sempre prontas/os para liderar, gerenciar e resolver problemas.

Em relação às competências institucionais, a resolução destaca alguns dos quesitos para atuar nas áreas da Secretaria de Educação. As competências se confundem com saberes necessários para desempenho de funções e demonstram a perspectiva de que se espera de cada servidora/or um auto investimento em capital humano.

Essa sistemática de avaliação, projetada nos mínimos detalhes, ao ponto de parecer, assustadora, está alinhada a uma política de gestão que exige a eficiência e a responsabilização, pois são tantos requisitos que deixariam qualquer servidora/or possivelmente frustrada/o por não atender às expectativas impostas.

Cria-se, portanto, a idealização de um padrão que nunca será atingido, mas que produzirá a constante necessidade de buscar capacitações que permitam o desenvolvimento dessas competências, que nunca serão plenamente alcançadas.

2.4.6 Currículo mínimo

Esse programa envolve servidores e estudantes, pois estabelece que cada disciplina e cada ano escolar tenha um currículo mínimo a ser percorrido. Esse currículo expressa os aspectos fundamentais de cada disciplina e deve atender aos seguintes objetivos específicos:

> **I** – estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos e pelos alunos na educação básica;
> **II** – proporcionar clareza e coerência nos objetivos de ensino-aprendizagem;
> **III** – promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno;
> **IV** – promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica;
> **V** – incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas;

> **VI** – observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. (RIO DE JANEIRO, 2014, art. 30)

O Currículo Mínimo está organizado em habilidades e eixos de acordo com cada ano de escolaridade e seu cumprimento é considerado obrigatório para receber a bonificação de acordo com as metas atingidas. O Currículo Mínimo também serve como referência na preparação para o SAERJ e o Saerjinho.

Segundo Valle (2012), esse programa faz parte da estruturação pedagógica da Secretaria de educação, no sentido de fortalecer as práticas pedagógicas, "com as diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem em todas as escolas da rede" (p. 26).

A Resolução SEEDUC n.º 4.886/2013, que dispõe sobre a implantação e o acompanhamento do Currículo Mínimo, no que diz respeito às estratégias para garantir o cumprimento do programa, estabelece que:

> **I –** compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;
> **II –** compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar. (RIO DE JANEIRO, 2013, art. 4.º)

Nesse sentido, caberia às/aos professoras/es adequarem seus planejamentos às diretrizes do Currículo Mínimo, o que amplia o controle da Secretaria de Educação acerca dos conteúdos que estão sendo ministrados em sala de aula. Esse programa recebeu muitas críticas por parte de professores que ainda resistem à proposta de seguirem uma lógica que prioriza os exames estandardizados, além de interferir na autonomia pedagógica.

Esses programas compõem o pacote de mudanças que configurou o "choque de gestão" iniciado na Secretaria de Educação iniciado em 2011. Escamoteado pela ideia de novidade, o pacote não era tão novo assim. Poderíamos dizer ser menos novo? Houve uma continuidade ou uma ampliação? Talvez essa não seja a pergunta mais importante, mas foi uma das perguntas que me intrigou durante a pesquisa.

Mesmo que a novidade não fosse tão nova, as condições e as regras do jogo foram diferentes. A notícia do penúltimo lugar, tão alarmada em 2010, produziu efeitos, digamos, em larga escala. Os decretos que deram legalidade aos novos

programas deixaram pistas sobre a lógica dos dispositivos que iam se desenvolvendo. Que efeitos foram esses?

Desse modo, dando continuidade às problematizações, às pistas sobre as quais insisti me debruçar e às apostas que insisti fazer, apresento no próximo capítulo uma análise dos efeitos da política de gestão baseada na lógica dos exames estandardizados que se intensificou após a implantação do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro em 2011.

3 APRENDENDO A SER AVALIADO?

> Ao chegar em uma escola para mais uma visita de Inspeção percebi que o clima estava diferente. Recebi orientações sobre o período de aplicação do Saerjinho, mas como minha função não interfere na parte pedagógica, minha responsabilidade era apenas verificar se tudo estava funcionando de acordo com as normas previstas. Ao conversar com a diretora percebo certa ansiedade, certo incômodo por ter que me atender, como se estivesse com pressa para dar conta de outras muitas coisas que tinha para fazer. Quase no final da conversa ela revela, toda orgulhosa, ao responder sobre a aplicação do Saerjinho: "está tudo funcionando normalmente, sem problemas e os alunos estão animados! Já conseguimos a bicicleta que será usada como premiação!" Talvez minha reação tenha causado frustração na diretora, pois em vez de comemorar ou elogiar a situação, respondi em tom desinteressado: que legal...
>
> *Diário de campo*

Após a divulgação da penúltima posição no *ranking* do IDEB, a Secretaria de Educação iniciou novos programas que, sob a justificativa de resolverem o problema da qualidade do ensino, produziram múltiplos efeitos. Dentre esses, práticas de avaliação permanente e centralizadas em exames externos.

Meu desinteresse em relação à estratégia de premiação utilizada pela diretora correspondia à minha insatisfação com os mecanismos que estavam sendo desenvolvidos pela Secretaria, em que as lógicas de ranqueamento, competição e responsabilização iam se consolidando os mecanismos de controle sobre os cotidianos das escolas.

Ao analisar o Programa de Educação implementado na rede estadual em 2011, precisei atentar para as políticas de avaliação que foram estabelecidas, haja vista que os discursos em torno das ações da Secretaria apontavam para a baixa posição no *ranking* do IDEB como justificativa para as mudanças.

A avaliação é considerada um campo teórico amplo e complexo (AFONSO, 2000; FREITAS, 2002), em que o "exame", um dentre tantos instrumentos avaliativos

possíveis, é o grande destaque. Confesso que quando projetei esta pesquisa tentei fugir do tema “avaliação”, pois, não queria correr o risco de reduzir minhas análises a uma concepção naturalizada dos exames estandardizados.

Entretanto, à medida que ia me aproximando das questões relativas aos programas implementados, a temática se transformou em um potente encontro, possibilitando outras perspectivas de análise sobre a centralidade dos exames nas políticas promovidas pela Secretaria de Educação.

Neste capítulo, portanto, apresento um diálogo a partir das contribuições de Díaz-Barriga (1993) a respeito da ótica do exame. Considerando que suas análises foram muito importantes na década de 90, inspirando pesquisadoras/es que ainda se dedicam ao campo da avaliação atualmente, minha aposta foi trazer alguns deslocamentos para problematizar a questão.

Longe de esgotar as produções científicas do campo da avaliação, haja vista o imenso material já produzido a respeito do tema (AFONSO, 2000; ESTEBAN, 2003; FERNANDES, 2008; FREITAS, 2002; GATTI, 2009), optei por trazer algumas problematizações com o objetivo de analisar as estratégias utilizadas na implementação de políticas de avaliação na rede estadual do Rio de Janeiro.

Desse modo, apresento também algumas concepções sobre lógica da *accountability* em programas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e destaco algumas estratégias da campanha de divulgação do programa “Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem” — Saerjinho.

3.1 **Problematizações a partir da ótica do exame**

> Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual um conhecimento é reconhecido administrativamente, mas ao mesmo tempo que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito.
>
> *Díaz-Barriga, 1993, p. 12*

O excerto que introduz esta seção traz uma afirmação intrigante, pois, coloca a questão do exame — entendido aqui na amplitude do seu conceito histórico e não

limitado aos diferentes instrumentos dessa prática — a partir de uma lógica que persiste nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

Se o exame não indica, de fato, o conhecimento de um sujeito, por qual motivo as políticas educacionais são baseadas nos resultados de exames estandardizados? Essa é uma questão relevante, mas considero que pensá-la a partir das condições que determinaram esse modo de funcionamento seja mais interessante para analisar os seus efeitos.

As contribuições de Díaz-Barriga (1993) para o campo dos estudos sobre avaliação são muito potentes ao considerar o exame um espaço de conflitos e um objeto de polêmicas. O autor lembra que essas polêmicas não pertencem a nenhuma disciplina, muito menos à Pedagogia.

Dentre tantas polêmicas, o autor chama à atenção algumas que perduram na atualidade: a confiança excessiva na ideia de que todos os problemas da educação podem ser resolvidos apenas modificando os exames; o reducionismo na abordagem do problema da avaliação, ou seja, o tema é considerado apenas uma questão estatística; a permanência de manuais de técnicas de avaliação que apresentam o exame como uma questão de gerenciamento da estatística descritiva, sem ao menos apresentar as teses centrais da teoria dos testes (DÍAZ-BARRIGA, 1993).

Nesse contexto é bastante comum se pensar que o exame é inerente a qualquer prática educacional, mas um estudo sobre sua história nas práticas pedagógicas, mostra justamente o contrário:

> **Primeiro** porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros de castas inferiores. **Segundo**, porque há inúmeros indícios de que, mesmo antes da Idade Média, não havia um sistema de exames vinculados à prática educacional. **Terceiro,** porque a atribuição de notas (qualificações) ao trabalho escolar é um legado da pedagogia do século XX, uma herança que produziu uma infinidade de problemas, dos quais sofremos hoje. (p. 13, grifos do autor. Livre tradução)

Essa prática, considerada muitas vezes essencial para o processo ensino-aprendizagem, além de recente, não está intrinsecamente ligada à educação e o grande problema estaria justamente na crença de que as teorias sobre avaliação devem se reduzir ao estudo de instrumentos.

Nesse sentido, Díaz-Barriga (1993) elaborou uma análise sobre as práticas do exame na história da Pedagogia, mostrando que nem sempre elas estiveram relacionadas a notas, conceitos, classificação ou certificação. Sua argumentação considera o exame como um problema de história e de sociedade, portanto, um

espaço social superdimensionado e onde se realizam inversões das relações sociais e pedagógicas.

> Nos termos de Foucault, é um espaço que inverte as relações de saber e poder. De tal forma que se apresenta como se fossem relações de saber as que são fundamentalmente de poder. Essa caracterização, tipicamente foucaultiana, é muito interessante para observar como a evolução dos exames se desenvolveu por meio de mecanismos de poder: da sociedade, da instituição de ensino e dos professores. (Díaz-Barriga, 1993, p. 14. Livre tradução)

Seguindo esse viés, seus estudos consideram o exame um espaço de inversão de valores, produzindo consequências sobre o saber pedagógico e estabelecendo um falso princípio didático. Outra consequência seria a prevalência de especialistas em educação com uma formação cada vez inferior a aspectos técnicos.

Desse modo, o autor destaca três inversões produzidas pela centralização no exame. A primeira delas seria a inversão dos problemas sociais em problemas técnicos, ou seja, ao determinar se o sujeito pode ou não ser promovido, as discussões a respeito do exame enfatizam uma dimensão cientificista em relação aos instrumentos usados.

A segunda inversão refere-se aos problemas metodológicos como problemas de rendimento. Isto é, ao promover e qualificar o desempenho estudantil através de um exame, os aspectos referentes aos métodos para a aprendizagem são perdidos, dando lugar a novas prioridades, como a certificação. Enquanto parte do método, o exame priorizava os problemas de ensino-aprendizagem, mas ao focar na certificação, a questão técnica é enfatizada, servindo como instrumento de controle individual e social.

Na terceira inversão, o exame passa a ser considerado um problema de controle científico a partir do século XX. Haveria, portanto, um empobrecimento do debate educacional, em que as concepções de teste e avaliação substituíram o termo exame. Enquanto o termo teste apresentaria um caráter mais científico, a avaliação remeteria a um sentido mais acadêmico. De todo modo, essa substituição criou condições para se estabelecer mecanismos científicos para garantir o controle.

Embora as questões trazidas por Díaz-Barriga sejam importantes para a compreensão da ótica do exame, penso que a noção de inversão pode apresentar algumas limitações, principalmente se considerarmos a análise de Foucault em seus estudos acerca das relações saber-poder.

Segundo Foucault (2010e), o exame é um dos recursos utilizados pelo poder disciplinar para o bom adestramento, no sentido de produzir copos dóceis para aumentar a economia desses corpos e diminuir a sua força política. Ou seja, disciplinar para extrair o melhor desses indivíduos.

O exame enquanto instrumento do poder disciplinar, combina os recursos da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, ou seja, um controle que normaliza e vigia para qualificar, classificar e punir. O exame é, portanto, um mecanismo que "liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder" (FOUCAULT, 2010e, p. 179).

Foucault também aponta para a possibilidade que o exame traz de tornar cada indivíduo um caso, isto é, "o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também como indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc." (2010e, p. 183).

O exame, portanto, é uma técnica disciplinar em que o saber e o poder se entrelaçam. Em síntese, o exame é um mecanismo saber-poder que permite:

> 1) Inverter a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente o poder se mostrava, fazia-se visível, dava lugar a um espetáculo em que os sujeitos sobre os quais ele se exercia permaneciam na sombra. No exame, os sujeitos se oferecem como objetos para a observação por parte de um poder que só se manifesta através do seu olhar. 2) Faz a individualidade ingressar em um campo documental: técnicas de anotação, registros, constituição de expedientes, formação de arquivos. 3) Com todas as suas técnicas documentais, faz de cada indivíduo um caso: o exame é o lugar da fixação, ao mesmo tempo, ritual e científica das diferenças individuais, alinhavando cada um com a própria singularidade. (CASTRO, 2009, p. 158).

Assim sendo, não haveria simplesmente uma inversão das relações de saber e de poder, mas um entrelaçamento desses mecanismos enquanto uma técnica disciplinar. Se quisermos pensar em inversão, a análise de Foucault se refere à visibilidade daqueles sobre os quais se exerce o poder, que passam a ser vistos. Ou seja, enquanto o poder disciplinar se torna invisível, a visibilidade dos súditos passa a ser obrigatória e constante, captando o indivíduo, mantendo-o disciplinar (FOUCAULT, 2010e).

Cabe destacar que Foucault utilizou a questão do poder "como um instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes" (MACHADO, 1979, p. X). Um ponto fundamental dessa análise, portanto, consiste no fato de compreender que "saber e poder se implicam mutuamente", isto é,

> [...] não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. (MACHADO, 1979, p. XXI)

Nesse sentido, não consigo fazer uma leitura sobre a ótica do exame nas políticas educacionais a partir de uma perspectiva de inversões de valores, pois, essa ideia poderia remeter às noções de “falso” e “verdadeiro”, como se o estado das relações tivesse uma natureza ou essência.

Minha leitura a respeito das contribuições de Díaz-Barriga (1993) considera a potencialidade de uma análise histórica que desnaturaliza as verdades sobre práticas de avaliação sob a ótica do exame. Portanto em vez de compreender essas práticas como “inversões” prefiro compreendê-las como “efeitos” de uma lógica que vem se modulando e funcionando como uma das estratégias da governamentalidade neoliberal.

É importante esclarecer que minha pretensão não é a de refutar as contribuições de Díaz-Barriga, mas destacar a leitura que faço de algumas ideias apresentadas por ele. Em relação à primeira “inversão” (problemas sociais em problemas técnicos), o autor argumenta que uma das funções do exame, ao determinar se a/o aluna/o pode ser promovida/o em um ano de escolaridade, centraliza a discussão em relação aos aspectos técnicos.

Ao trazer essa questão, o autor se apoia nas ideias do filósofo e sociólogo Jurgen Habermas sobre a ciência moderna, em que a reflexão e a compreensão de um fenômeno são negadas. Prevaleceria a aparência do fenômeno, o que não permitiria a construção de seu significado. Desse modo, a inversão se daria no seguinte sentido:

> Os problemas de ordem social: possibilidade de acesso à educação, justiça social, categorias de emprego, estrutura de investimento para o desenvolvimento industrial etc., são transferidos para problemas de natureza técnica: objetividade, validade, confiabilidade. A discussão que ocorre neste nível de problemática ignora sua conformação. Essa inversão das relações sociais em problemas de natureza técnica torna a questão do exame uma dimensão cientificista. (DÍAZ-BARRIGA, 1993, p. 15. Livre tradução)

Como consequência dessa inversão, assim como os problemas acerca do exame são discutidos a partir da questão técnica, é nesse nível que suas soluções são encontradas. A técnica seria utilizada para ocultar os problemas sociais.

Em que pese a análise a partir da ideia de ocultação dos problemas, compreendo a problemática do caráter técnico e cientificista da lógica do exame como

efeito de um regime de produção de verdades a partir da ciência, bem como uma estratégia de governamentalidade neoliberal.

Conforme apresentado no capítulo 1, a administração científica se tornou um modo de vida, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em que a vida social passou a ser entendida como um problema técnico (KLAUS, 2016). Nesse sentido, os problemas sociais não estariam ocultos, mas a racionalidade da solução desses problemas passou a ser entendida como uma questão técnica.

Na segunda “inversão” (problemas metodológicos a problemas de rendimento), Díaz-Barriga (1993) destaca as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas, principalmente a respeito do exame. Nas práticas da universidade medieval o exame seria um espaço público para mostrar as competências adquiridas pelas/os alunas/os, portanto, estaria diretamente ligada à questão da metodologia de ensino.

A centralização do exame no desempenho das/os alunas/os teria separado o exame da metodologia, deixando de ser um aspecto ligado à aprendizagem. Já a centralização do exame na certificação teria pervertido a relação pedagógica. Nesse sentido, em vez de resolver questões ligadas à aprendizagem, o exame passou a ter novas funções reduzidas a questões técnicas.

A preocupação passou a ser a melhoria da técnica, ou seja, a busca por um melhor sistema de exames. Na visão do autor, esse contexto estruturou a pedagogia do exame, “uma pedagogia articulada com base na certificação, negligenciando notoriamente os problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” (DÍAZ-BARRIGA, 1993, p. 16 e 17. Livre tradução).

Nessa perspectiva, além de esconder diversos problemas por meio desse reducionismo técnico, o exame inverteria as relações sociais apresentando-as em uma única dimensão pedagógica, e inverteria os aspectos metodológicos para apresentá-los em uma dimensão de eficiência técnica. Além disso, o exame também se conformaria historicamente como um instrumento ideal de controle (DÍAZ-BARRIGA, 1993).

A análise do exame como um instrumento de controle, é muito potente, pois, evidencia as estratégias de governo que foram se estabeleceram desde o século XX, em que novas exigências foram produzidas a respeito dos conhecimentos e competências de indivíduos no contexto neoliberal.

Entretanto, as ideias de perversão da relação pedagógica e inversão metodológica estão ligadas à naturalização de certas práticas. Díaz-Barriga utiliza

como exemplo as práticas utilizadas desde a universidade medieval e as contribuições de Comenius na obra “Didática Magna”. Teriam sido essas práticas menos perversas ou isentas de perversidade?

No meu entendimento, as mudanças nas formas como o exame tem sido utilizado na Pedagogia não podem ser atreladas a uma verdade absoluta. Portanto é possível problematizar a ideia de separação entre exame e metodologia como um deslocamento e não como uma inversão, haja vista que a metodologia usada anteriormente para avaliar a aprendizagem não consiste em uma verdade sobre como avaliar.

Esse deslocamento na metodologia também produziu efeitos de regimes de verdade, pois, o que temos hoje, enquanto práticas de avaliação é uma visão tecnicista, conforme apontado por Díaz-Barriga (1993), que faz com que a prática pedagógica seja centrada na certificação e no desempenho.

A terceira “inversão” trata o exame como um problema científico de controle no século XX. Concordo com Díaz-Barriga ao considerar o controle uma problemática inerente à prática do exame e que as condições históricas do século XX permitiram o estabelecimento de mecanismos científicos para garantir esse controle, como o teste e a prova objetiva.

O autor apresenta a questão do exame em uma perspectiva de evolução, entretanto, meu entendimento é de que as práticas que foram se desenvolvendo no século XX em relação ao exame atendem a emergências específicas, portanto, em uma perspectiva de descontinuidades.

Apesar dessas pequenas diferenças no meu entendimento sobre a ótica do exame, as contribuições trazidas por Díaz-Barriga (1993) sobre a terceira “inversão” são muito importantes para o contexto desta pesquisa.

As concepções de teste e avaliação resultaram de transformações sociais advindas dos princípios da administração científica. Díaz-Barriga (1993), destaca que nos Estados Unidos estudos para a medir a inteligência por meio de provas e testes foram utilizados como instrumentos para justificar as diferenças sociais como se fossem diferenças individuais.

Além disso, o uso pedagógico dos testes também serviu para legitimar visões racistas e conservadoras com o objetivo de justificar a necessidade de eliminar aquelas/es que “possuíam” um coeficiente considerado escasso e que, portanto, não deveriam estar na escola.

Outro ponto importante apresentado pelo autor é em relação às notas, que só foram incorporadas ao processo educativo a partir do século XIX. As mudanças que decorreram dos debates sobre didática e aprendizagem converteram-se em debates técnicos, priorizando fatores como “construção de provas, tipos de provas, validação estatística do exame e atribuição estatística de notas” (DÍAZ-BARRIGA, 1993, p. 20. Livre tradução).

A partir das influências da administração científica, o termo “avaliação” passou a substituir o termo “exame” e essa substituição se deu pela necessidade da utilização de um termo neutro, que refletisse em simultâneo, uma imagem acadêmica e de controle. Portanto “[...] o debate sobre o exame deslocou-se para os **testes** e, recentemente, para o termo avaliação. Hoje, toda noção de avaliação de aprendizagem se refere a uma medição” (Díaz-Barriga, 1993, p. 23, grifo do autor. Livre tradução).

As práticas de avaliação centralizadas no exame acabam criando a noção de que para resolver os problemas da sala de aula é necessário tornar o exame mais rigoroso, ou seja, melhorar as técnicas e os instrumentos. Com isso, cresce o número de especialistas de vários campos do saber oferecendo soluções para os problemas de avaliação.

Como consequência dessa lógica, a formação de especialistas em educação também tem sido cada vez mais tecnicista, priorizando o domínio da estatística, as técnicas de formulação e validação de itens (perguntas) e as técnicas para obter a média e o desvio padrão. (Díaz-Barriga, 1993).

Essa análise histórica a partir da ótica do exame é muito potente no sentido de evidenciar as condições que estabeleceram a produção de verdades no campo da avaliação. As práticas que temos atualmente, centradas em provas, exames estandardizados, índices e estatísticas não são naturais nem essenciais.

O que vem sendo desenvolvido no campo da avaliação é uma especialização cada vez mais voltada para fatores técnicos. Desse modo, tanto nas práticas, em sala de aula, relacionadas à avaliação da aprendizagem, como nos exames estandardizados, a lógica é a mesma: a do exame. Como efeito, as relações de poder produzem um saber a respeito dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

São mecanismos que permitem a visibilidade sobre quem está sendo alvo desse poder como alunas/os, gestoras/es, professoras/es e escolas, que, ao se submeterem às regras dos exames estandardizados, ganham visibilidade seja pelo

“fracasso” ou pelo “sucesso”. O exame, portanto, permite o arquivo dos detalhes sobre os indivíduos, um registro que fixa esses indivíduos, produzindo campos comparativos, classificações, médias etc.

Problematizações a respeito do exame em uma perspectiva histórica, ajudam a analisar outras práticas que foram se consolidando na educação brasileira. Nessa esteira, um mecanismo de controle que tem sido utilizado nas políticas de avaliação é a *accountability*. Esse mecanismo, entrelaçado à lógica do exame, contribui para a consolidação de modos de empresariamento da educação.

3.2 **A obsessão por exames**

> A Coreia do Sul realiza 30 testes por ano. Nós temos quatro. Não é nada demais. Em qualquer escola particular, há simulados até nos finais de semana, e nunca vi nenhum pai, parlamentar ou sindicato reclamando disso. Só reclamam quando é na escola pública. Tenho convicção de que você precisa, sim, premiar esforços. A vida funciona assim.
>
> *Wilson Risolia em entrevista concedida ao Jornal O Globo em 2014a*

A fala do secretário de educação, ao ser questionado sobre a possibilidade de o sistema implementado na rede estadual estar apenas preparando os estudantes para realizarem testes, expressa uma noção de avaliação cada vez mais naturalizada e centralizada no exame. Além de uma lógica voltada para a avaliação constante, há o entendimento de que o quantitativo de exames o ou rigor dos instrumentos seriam capazes de melhorar a qualidade do ensino.

Afonso (2007; 2014) utiliza uma noção, a meu ver, muito interessante ao problematizar a centralidade da avaliação enquanto um dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e de administração pública: “obsessão avaliativa”. Embora o autor prefira o termo “avaliocracia”, considero a expressão “obsessão” mais apropriada ao contexto da fala de Wilson Risolia.

Em seus estudos sobre as políticas de avaliação, o autor destaca o conceito de Estado-avaliador como um aspecto importante a ser considerado, pois, trata das formas de atuação do Estado em uma conjuntura capitalista e neoliberal. Mais do que

regular o mercado, o Estado-Avaliador importa a lógica do mercado e dos modelos de gestão privados para o domínio público (AFONSO, 2000).

No que diz respeito à educação, o autor destaca que a qualificação “Estado-avaliador”, inicialmente usada e recentemente revisitada por Guy Neave em seus estudos sobre as políticas de ensino superior, tem por objetivo marcar o curso da “[...] transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação [sic] das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p. 25).

Não aprofundarei o conceito de “Estado-avaliador” na perspectiva apresentada pelo autor, pois, me interessa muito mais pensar nos efeitos da lógica de uma avaliação permanente. Nesse sentido, minha análise considera a noção de “avaliocracia” ou de “obsessão avaliativa”, em que os exames, em uma perspectiva estandardizada, passam a ser centrais nas políticas de avaliação.

Como efeito, temos a noção de *accountability*[14] subsidiando práticas que enfatizam a responsabilização, a prestação de contas e os *rankings* nas políticas de avaliação nacional. Tradicionalmente traduzido por “prestação de contas” e ligado ao conceito de responsabilização, o conceito de *accountability* é polissêmico e denso, haja vista que vários modelos que podem ser construídos, atendendo a contextos e conjunturas específicos (AFONSO, 2009).

Segundo Afonso (2014), no século XIX, por exemplo, é possível identificar práticas de *accountability* em sistemas de ensino fortemente hierarquizados e centralmente administrados na perspectiva de responsabilização de subordinados em relação ao cumprimento ou descumprimento de normas, programas, regras, ações etc., portanto, em uma perspectiva mais burocratizada.

Já em décadas mais recentes, segundo o autor, houve uma articulação sincrônica e até mesmo contraditória de mecanismos de *accountability*. Nessa perspectiva, os mecanismos deixaram de ser meramente burocráticos ou internos ao sistema educacional. O controle hierárquico do estado sobre os currículos e as ações das/os professoras/es passaram a coexistir com a publicação dos resultados, indutores de lógicas de mercado.

---

[14] O autor opta por não traduzir o termo, pois defende “o ponto de vista de que a *accountability* pode ser conceptualizada como um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis” (AFONSO, 2009, p. 25).

> Assim, a prestação de contas à sociedade e ao mercado é feita através da divulgação pública de *rankings* que comparam resultados escolares dos alunos e, através deles, fazem a seriação das respetivas escolas. Este modelo contém ainda dimensões típicas de mercado porque pressupõe a oferta e a procura, a liberdade de escolha, a competição entre o público e o privado e a expetativa de que os indivíduos devem agir não como cidadãos mas como *consumidores* da educação. Porém, a administração do pilar da avaliação e as sanções negativas ou as recompensas/bonificações (referentes ao pilar da responsabilização) são controladas e administradas pelo Estado, pelo menos no que diz respeito às escolas públicas. (AFONSO, 2014, p. 501, grifos do autor)

A obsessão pela avaliação, ou melhor, a obsessão por exames compõe uma lógica que se solidifica por meio da institucionalização dos chamados “sistemas de avaliação de larga escala” ou “exames nacionais estandardizados”. Ao centralizar o exame, essas práticas, cada vez mais especializadas, operam na lógica da *accountability*.

A respeito das diferentes possibilidades de práticas de *accountability*, Brooke (2006), com base nas contribuições de Jo Anne Anderson no trabalho *“Accountability in education”* publicado pela UNESCO em 2005, destaca três formas ou modalidades na perspectiva de responsabilização. A primeira é considerada burocrática, pois, está relacionada às normas legais definidas pelos sistemas de ensino, em que professoras/es são responsabilizadas/os pelo cumprimento das leis.

A segunda refere-se às exigências de comportamento de profissionais em conformidade às normas formais (legislação) e informais (estabelecidas por colegas de profissão), portanto, a responsabilização se dá no sentido da manutenção de padrões profissionais perante os pares.

A terceira modalidade é baseada nos resultados das escolas, portanto, as/os profissionais, além de serem responsabilizadas/os pelas autoridades, são responsabilizadas/os pelo público, em geral. Essa responsabilização agrega consequências associadas aos parâmetros usados para medir o desempenho das/dos estudantes.

Essa lógica, desenvolvida principalmente nos Estados Unidos, de caráter neoliberal e neoconservador foi sendo implantada em países submetidos às expectativas de organizações internacionais. No Brasil, por exemplo, é possível identificar diversas práticas que envolvem a *accountability*.

Nessa perspectiva, Bonamino; Souza (2012) apontam que no Brasil tivemos três gerações de “avaliação educacional em larga escala”. Essa divisão é baseada nos níveis de consequências de responsabilização compreendidos por estudos sobre

accountability,[15] dos quais as autoras destacam os níveis “fraco” (*low stakes*), em que as consequências simbólicas caracterizam uma “responsabilização branda”; e “forte” (*high stakes*), em que as consequências sérias são caracterizadas como “responsabilização sólida”.

A primeira geração é a do “Sistema de Avaliação da Educação Básica”, cuja ênfase está no diagnóstico da qualidade da educação. No que diz respeito ao aspecto de responsabilização, não haveria consequências diretas para a escola e para as/os profissionais, portanto, uma responsabilização branda.

O objetivo proposto por esse sistema é o acompanhamento/monitoramento da evolução da qualidade da educação. Os resultados são divulgados na *internet* para consulta pública e não há uma devolutiva paras as escolas entenderem os resultados obtidos.

A segunda geração é a da Prova Brasil, cuja ênfase está na divulgação dos resultados, com a diferença de haver uma devolutiva para as escolas em relação aos mesmos. Por oferecer informações sobre municípios e escolas, a divulgação dos resultados permite uma comparação entre as escolas.

Outra diferença é que haveria consequências “simbólicas” para as escolas, em que a apropriação dos resultados, tanto por parte dos pais como por parte das escolas, produziria um mecanismo de responsabilização, mas no nível brando.

Nessa lógica, as escolas deveriam se sentir mobilizadas a melhorar seus resultados. Além disso, a pressão das/os mães/pais e da comunidade por melhores escolas também “facilitaria” essa mobilização.

Ao agregar a noção de responsabilização à perspectiva de diagnóstico, os resultados também definem as decisões referente aos recursos técnicos e financeiros, bem como a implantação de metas e de ações voltadas para as questões administrativa e pedagógica.

A terceira geração seria o efeito dessas consequências nos sistemas de ensino estaduais. Na mobilização por melhorias, esses sistemas criam instrumentos específicos de avaliação fortemente caracterizados pelas recompensas ou pelas sanções consequentes dos resultados alcançados.

Os resultados referenciam políticas de responsabilização forte, pois, contemplam sanções e premiações a alunas/os, profissionais da educação e escolas.

---

[15] As autoras consideram as análises de CARNOY; LOEB (2002); HANUSHEK; RAYMOND (2004); HANUSHEK (2005) e BROOKE (2006).

A respeito das/dos profissionais de educação, as autoras destacam a inclusão de "experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas" (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375)

As mudanças nas experiências de *accountability* foram moldadas pela lógica do exame. Por oferecerem possibilidades de comparação, ranqueamento e responsabilização, os exames estandardizados se consolidaram no país principalmente a partir da implantação do IDEB em 2007.

> Os resultados da *Prova Brasil* de 2007 passaram a integrar o *Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb), referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. O princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. Com o Ideb, o desempenho passa a ser medido por meio da *Prova Brasil* e a aprovação, por meio do *Censo Escolar.* Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. Os resultados da *Prova Brasil* passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. (BONAMINO; SOUSA, 2012, grifos das autoras, p. 379)

Diante dessa perspectiva, os índices aparecem como reguladores dos discursos sobre a qualidade. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, foco desta pesquisa, baseia o seu modelo de gestão em práticas burocráticas, que são fortemente marcadas pela fiscalização, portanto, todos são vigiados e todos os olhares estão voltados para a elevação do IDEB, mas também de *accountability*, por meio de programas de metas e de bonificação.

Para analisar o desenvolvimento dessa lógica, considero importante destacar as condições que permitiram a implementação de um sistema de avaliação nacional e seus efeitos nas políticas de avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro.

3.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Na tentativa de compreender como a obsessão avaliativa foi se desenvolvendo no país, procurei destacar alguns acontecimentos que me chamaram a atenção sobre o SAEB. Não procurei por autores ou linhas teóricas específicas, apenas fui me

aproximando dos registros produzidos por artigos que circularam a partir da década de 90.

Ao analisar algumas pesquisas sobre as políticas de avaliação no Brasil (BONAMINO; FRANCO, 1999; COELHO, 2008; GATTI, 2009; FREITAS, 2005; HORTA NETO, 2007; WERLE, 2011), me deparei com perspectivas que, apesar do distanciamento teórico-metodológico que possa existir entre elas, se aproximam do entendimento de que a década de 90 foi um marco, seja pela questão econômica, seja pela questão política. Nesse sentido, em meio a reformas políticas e pactos internacionais, o neoliberalismo é destacado.

Ainda que o objetivo desta seção não seja o de buscar a origem das práticas de exames estandardizados, é interessante observar, no discurso daqueles autores, como determinados mecanismos são produzidos para atender a uma racionalidade política de regulação, portanto, de uma governamentalidade.

No contexto brasileiro, desde a década de 60, a preocupação com a política de avaliação brasileira tem se voltado para a mensuração da aquisição de conhecimentos das/os estudantes através de testes, provas e questionários.

De acordo com Gatti (2009), as políticas de avaliação das décadas de 70 e 80 caracterizaram-se pela falta de continuidade dos estudos sobre a temática, bem como de ações governamentais, haja vista as mudanças nas esferas governistas, até que a partir de 1980 o Ministério da Educação passou a desempenhar o papel de avaliador do ensino da educação básica.

Assim como nas décadas anteriores, foram aplicados testes para o estudo do rendimento escolar. Na análise feita pelos estudiosos da área de avaliação citados anteriormente, esses testes apontaram altos índices de evasão e repetência, o que serviu de justificativa para o Ministério da Educação implantar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Os estudos que se desenvolveram, principalmente no final da década de 90, a respeito desse tema, em sua maioria, em algum momento colocam a questão da necessidade de um sistema aperfeiçoado de avaliações. Seja do ponto de vista de produzir instrumentos técnicos cada vez mais eficientes para medir a qualidade da educação, ou do ponto de vista crítico, embora com propostas que sempre acabam na defesa de um aperfeiçoamento dos exames estandardizados.

A implantação de um sistema nacional de avaliação é considerada recente no Brasil, datada da década de 90, em meio ao turbilhão de mudanças políticas e

econômicas que afetaram, principalmente, os países considerados “em desenvolvimento”. No entanto, as ações no sentido de mensurar os níveis e os dados sobre a qualidade da educação são mais antigas e, desde então, fortemente influenciadas pelo modelo educacional estadunidense.

É possível identificar alguns marcos nas pesquisas e estudos sobre a avaliação educacional que foram se desenvolvendo no Brasil sob forte influência estadunidense, como:

> a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educacional Achievement - IEA,* que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. (COELHO, 2008, p. 233)

Essas pesquisas, segundo Coelho (2008), estavam alinhadas às teorias sociológicas de reprodução social e cultural da educação escolar, analisando tanto os recursos (humanos, materiais e financeiros) da escola como as características de entrada dos alunos, ou seja, se correspondiam aos resultados de saída. Esses estudos reforçaram o entendimento de que a escola conserva, reforça e legitima a estrutura social vigente (p. 233).

Além do Informe/Relatório Coleman, outros países também se empenharam nessa categoria de pesquisa, como a Inglaterra, que publicou o Relatório Plowden em 1967, e a França, que realizou pesquisas similares no mesmo período. No contexto brasileiro as pesquisas também caminhavam na mesma perspectiva da sociologia americana e francesa e dos levantamentos realizados na década de 60. Ou seja, o desempenho escolar era analisado a partir das questões externas à escola (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Dentre as experiências referentes as tentativas de um projeto de sistema de avaliação, podemos destacar as políticas de “não reprovação” que tiveram influência da UNESCO e as parcerias com a Fundação Carlos Chagas na formação de professores especialistas em testes e medidas.

Essas experiências, de acordo com Gatti (2009), não resultaram na efetivação de instrumentos de avaliação ao nível nacional, pois, as administrações públicas não estariam preocupadas “com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino” (GATTI, 2009, p. 9).

As políticas de “não reprovação” foram desenvolvidas a partir de eventos promovidos pela UNESCO, que levaram à implementação de experiências de promoção automática em três estados: São Paulo, no período de 1968 a 1972; Santa Catarina, de 1970 a 1984; e Rio de Janeiro, de 1979 a 1984.

> A adoção das referidas políticas de não reprovação era baseada em diagnósticos gerais sobre os problemas da repetência que careciam de articulação, tanto com visões pedagógicas capazes de interpretar as causas dos altos índices de repetência na série inicial, como com propostas desenhadas para a superação do problema. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 106)

Entretanto, no caso do Rio de Janeiro e do estado de Santa Catarina, as experiências foram consideradas a causa da queda da qualidade no ensino, haja vista que a promoção automática não foi articulada com medidas complementares para superar o problema (CUNHA, 1991, apud BONAMINO; FRANCO, 1999).

Nesse sentido, a ideia de sucesso/qualidade ou fracasso é entendida sob a ótica dos índices de aprovação, ou de reprovação, respectivamente por ambas as perspectivas. Na ótica da aprovação, como medida para conter o fracasso, a reprovação é eliminada, mas a discussão gira em torno de que essa ótica não melhoraria a questão pedagógica. Já a ótica da reprovação, usa o índice de reprovação para justificar medidas voltadas para a elevação da qualidade da educação.

Em relação à formação de professores nas áreas de avaliação e rendimento escolar, Gatti (2009) aponta a parceria com instituições privadas, como a Fundação Carlos Chagas. Paralelamente a essa formação, outras experiências também foram promovidas, como a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) em 1966.

> A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características sócio-econômicas [sic] dos alunos e suas aspirações. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda, cursos sobre elaboração de provas objetivas, com especialistas estrangeiros, e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional. Simultaneamente, na Fundação Carlos Chagas especialistas em testes e medidas também estavam sendo formados. No entanto, a expertise conseguida não teve nesse momento aplicação em avaliações de redes de ensino, tendo sido utilizada em processos seletivos para universidades, cursos superiores e cargos públicos. (GATTI, 2009, p. 9)

Embora a autora enfatize o fato de não ter acontecido uma sistematização da aplicação de avaliações em redes de ensino naquele período, quero destacar que o simples fato da realização dessa formação já nos coloca diante de outra questão. As/os professoras/es foram treinadas/os para elaborar testes e provas nos parâmetros internacionais, reforçando o argumento de que os exames estandardizados são fundamentais para a educação.

A questão técnica foi, portanto, oferecida para que, em determinado momento, fosse ampliada e consolidada no que iria se tornar um sistema nacional de avaliação. A indicação de que essas técnicas estavam voltadas para o enquadramento de sucesso e fracasso, é que elas são utilizadas em processos seletivos (vestibulares e cargos públicos).

Outras tentativas de produzir um instrumento nacional de avaliação escolar foram desenvolvidas nos meados dos anos 70, a partir de iniciativas do Programa de estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana, com estudos avaliativos em diversos países da América Latina. Os instrumentos utilizados para essa tentativa foram questionários “para levantamento de dados sobre situação sócio-econômica [sic], atitudes com relação ao processo escolar e aspirações, e, um exame de compreensão de leitura e de ciências” (GATTI, 2009, p. 9).

Essa perspectiva muda na década de 80, devido às altas taxas de repetência que persistiam no país e que levaram a novas pesquisas e a reformulações na área voltada para a educação básica.

Gatti (2009), aponta que a experiência considerada um marco para esses estudos no Brasil, foi a avaliação do projeto EDURURAL, desenvolvido nos estados no nordeste do país.

> A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 a 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos, as famílias. [...] As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. Nesses mesmos anos, os demais dados sobre o programa, seu gerenciamento, as características das escolas, o pessoal docente, as famílias, etc., também eram coletados e análises integradas e multivariadas foram feitas procurando encontrar traços característicos relevantes para verificar-se a contribuição sócio-educacional [sic] do programa, como também os impasses (GATTI, 2009, p. 10)

Temos a partir daí o fortalecimento da lógica dos exames estandardizados. O desenvolvimento desse projeto foi resultado de demandas do Banco Mundial por um

sistema de avaliação do impacto do projeto em atendimento ao acordo feito entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

A demanda do Banco Mundial exigiu do Ministério da Educação outras inciativas. Gatti (2009), aponta a proposta feita em 1987, de uma avaliação de rendimento escolar em dez capitais, com o objetivo de verificar a relevância dos resultados de um processo de avaliação ampliado.

Outra iniciativa é apontada por Bonamino; Franco (1999), como a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1.º Grau (SAEP) no ano de 1988. Os primeiros testes para verificar a eficácia dos procedimentos e dos instrumentos foram realizados no Paraná e no Rio Grande do Norte.

Gatti (2009) acrescenta a esse contexto a participação do Brasil no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, no início da década de 90. O programa abrangia 27 países, com o objetivo de compará-los. A metodologia utilizada e os testes aplicados foram elaborados por uma equipe de especialistas de vários países como China, Suécia, Holanda, Estados Unidos, entre outros. Entretanto o estudo dos resultados do Brasil restringiu-se à Fortaleza e São Paulo.

> A contundência dos dados obtidos até aqui leva o Ministério da Educação e alguns dos Estados da federação a desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino de forma a trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares. Os resultados médios eram muito preocupantes. Estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações. (GATTI, 2009, p. 11 e 12)

Esses estímulos vinham de órgãos como a UNESCO e o Banco Mundial que, conforme aponta Coelho (2008), foram “impulsionadores externos das reformas educacionais” (p. 235).

As grandes transformações da década de 90 também foram marcadas pelas consequências dos tratados firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990.

Países em desenvolvimento, como o Brasil, passaram a delinear suas políticas educacionais em uma perspectiva de gestão em que as avaliações foram formuladas para atender a acordos financeiros com o Banco Mundial e outras agências internacionais, favorecendo a ampliação da privatização.

Sendo assim, podemos considerar que a implantação do SAEB teve início com as experiências do SAEP, aplicado em ciclos durante os anos de 1990 a 1993, de

forma descentralizada pelos estados e municípios e com a participação das/os professoras/es e técnicas/os das secretarias das respectivas redes de ensino.

Após as experiências do SAEP, o Ministério da Educação continuou a implantação do SAEB em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Inicialmente, segundo Gatti (2009), as provas eram objetivas e anuais, sendo aplicadas tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, mas a partir de 1995, houve uma reorganização no processo e uma nova metodologia foi adotada: a Teoria da Resposta ao Item ou TRI[16].

Com os novos procedimentos, os especialistas da Fundação Carlos Chagas objetivaram oferecer uma metodologia com dados considerados mais seguros, além da possibilidade de comparação em larga escala.

> Pelos documentos disponíveis verifica-se que a intenção associada a essa avaliação era a de prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. (GATTI, 2009, p. 12)

Entretanto, Werle (2011) destaca que essa reorganização do processo de avaliação foi consequência dos empréstimos com o Banco Mundial e da terceirização das operações técnicas. Isso significou também mudanças nas funções do Ministério da Educação, que era responsável apenas pelos objetivos gerais do SAEB.

Portanto, as decisões ficaram centralizadas na União, o que levou ao afastamento dos estados na participação do SAEB. O autor destaca também que às/aos professoras/es universitárias/os e às secretarias restou apenas o apoio logístico para a aplicação das provas. Como resultado, os estados tiveram que organizar sistemas próprios de avaliação.

Em um primeiro momento, o SAEB estava voltado para as competências em leitura e matemática. A partir de 1998, com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio, a prática dos exames estandardizados foi ampliada. Nesse mesmo período o Brasil passou a participar das avaliações promovidas pela UNESCO, incluindo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no início dos

---

[16] A Teoria da Resposta ao Item ou TRI, resumidamente, é uma metodologia que permite avaliar além do número total de acertos, as habilidades do candidato de acordo com três parâmetros: a distinção da proficiência do estudante ao item em relação a outros estudantes (poder de discriminação); o grau de dificuldade e a possibilidade de chute (acerto ao acaso). Fonte: < http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>

anos 2000, formulado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (WERLE, 2011).

No ano de 2005, duas novas formas de exames passaram a compor o SAEB: a Prova Brasil ou Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, cuja metodologia é censitária, ou seja, avalia todas as escolas com no mínimo trinta alunos matriculados no 5.º e no 9.º ano do Ensino Fundamental; e a Avaliação Nacional da Educação Básica, cuja metodologia é amostral e avalia escolas com no mínimo dez alunos matriculados por turma (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

As mudanças não pararam por aí, pois, a partir de 2007, o Ministério da Educação passou a operacionalizar as políticas de avaliação em atendimento ao Plano de Desenvolvimento da Educação. Nesse sentido, as políticas educacionais passaram a funcionar em prol do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que, segundo Freitas (2012), ampliou a aliança do governo federal com os empresários.

A partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização também passou a compor o SAEB, em atendimento ao Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa. Esse instrumento é censitário e avalia o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Enfim, o SAEB é constituído por três instrumentos: a Avaliação Nacional da Educação Básica, a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização. Esses instrumentos foram aperfeiçoados e implantados em uma lógica de reformas políticas que reforçam os exames estandardizados como o principal instrumento para a melhoria da qualidade da educação.

É interessante observar o quanto a lógica do exame delineia políticas preocupadas com a criação de instrumentos. Sendo assim, quanto mais se avalia, mais instrumentos são criados.

Nesse breve apanhado sobre a implementação do SAEB, me chama a atenção a quantidade de exames a que as/os alunas/os passaram a ser submetidas/os. É uma avaliação permanente, que não diz respeito apenas às/aos estudantes, mas a todas/os as/os profissionais envolvidas/os nos cotidianos das escolas. Nesse sentido, penso que se trata mesmo de uma obsessão em examinar, controlar, vigiar e, não menos importante, responsabilizar a todas/os.

Nessa perspectiva obsessiva, as secretarias de educação estaduais também se renderam a essa lógica, haja vista que os investimentos dependem, principalmente, dos resultados nesses exames. Não diferiu no estado do Rio de Janeiro, que desenvolveu um programa de gestão fundamentado em uma lógica que considera os resultados desses exames como indicadores da qualidade do ensino.

3.2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)

A terceira geração de avaliações, conforme apontado por Bonamino; Sousa (2012), refere-se às experiências de políticas de avaliação em redes estaduais, caracterizadas pela responsabilização forte, ou seja, com consequências mais rígidas, que afetam todas/os as/os envolvidas/os no processo educacional.

Nesse sentido, prossigo apostando em uma perspectiva de análise sobre os efeitos das políticas de avaliação centralizadas em exames estandardizados no estado do Rio de Janeiro. Esta análise, portanto, considera as emergências que consolidam as estratégias de governamentalidade.

Para compreender a implementação do SAERJ, é importante lembrar o programa que o precedeu: o Nova Escola. Faço esse destaque, pois, há o entendimento, por autores como Brooke (2006), de que esse programa foi um modelo pioneiro de responsabilização.

> A principal vertente desse sistema é a avaliação da aprendizagem, e o número máximo de pontos é atribuído à escola que apresenta uma proporção superior a 80% de alunos com desempenho considerado satisfatório, conforme a escala empregada pelo Saeb. [...] A segunda vertente é a avaliação do fluxo escolar, medido pelo percentual de alunos que permanecem matriculados ao longo do ano letivo. [...] Já a avaliação da gestão combina vários critérios para medir a eficácia administrativa e o desempenho da escola como instituição. Esses critérios são: transparência, que avalia a capacidade da escola de prestar contas corretamente e nos prazos previstos; integração com a comunidade, que avalia a participação da comunidade; assiduidade, que avalia a frequência dos professores e de outros servidores; gestão da matrícula, que avalia o esforço da escola no combate a evasão. (BROOKE, 2006, p. 389 e 390)

Além dos aspetos apresentados acima, o Programa Nova Escola estabelecia um sistema de bonificação baseado em metas, conforme apresentado no capítulo 2. Entretanto no que diz respeito à *accountability*, o programa pode ser considerado de responsabilização branda, haja vista que ele é entendido como

> [...] um plano de incentivos, em que a motivação advém da competição e da melhoria, e não somente do programa de responsabilização, em que a motivação decorreria da necessidade de alcançar determinados padrões mínimos" (BROOKE, 2006, p. 392).

O Programa Nova Escola foi substituído em 2008 pelo "Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro", que só foi oficialmente implementado após a publicação da Resolução SEEDUC n.º 4.437/2010. Esse sistema de avaliação estabelecia uma avaliação anual de desempenho das/dos alunas/os objetivando um "diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares, que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas educacionais" (RIO DE JANEIRO, 2010, art. 1.º).

Não havia previsão de metas a serem alcançadas por professores e gestores, como era no Programa Nova Escola, bem como não havia a previsão de um programa de bonificação. Apenas estratégias de incentivo às/aos alunas/os com premiações:

> Art. 4º – Como incentivo aos alunos, para que se apropriem da importância da avaliação externa para verificação de suas aprendizagens e se sintam motivados a participar, pode-se adotar diferentes sistemas de premiação.
> Art. 5º – O prêmio a ser oferecido e o quantitativo de alunos premiados serão fixados em resolução editada pela Secretaria de Estado de Educação (RIO DE JANEIRO, 2010)

Após a implantação do Programa de Educação em 2011, mudanças significativas começaram a ser desenvolvidas na Secretaria de Educação. Conforme apresentado no capítulo 2, a rede estadual implementou um índice específico para medir a qualidade da educação no Rio de Janeiro.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro dispõe de uma metodologia semelhante ao IDEB, com o objetivo de diagnosticar as escolas com critérios relacionados ao fluxo escolar e ao desempenho das/dos alunas/os.

De modo a produzir os indicadores necessários ao índice estadual, o sistema de avaliação foi reformulado e ampliado por meio da Resolução SEEDUC n.º 5131/2014, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro — SAERJ.

O sistema passou a ser composto por dois programas: o de Avaliação Anual e o de avaliação bimestral (Saerjinho). Desse modo, o sistema anterior foi transformado em um programa no novo sistema de avaliação. A figura a seguir mostra como o sistema foi desenhado.

Figura 1 – Esquematização do SAERJ

Fonte: SEEDUC/SUPAA apud FERREIRA, 2015.

Optei por destacar, nesta seção, somente os aspectos referentes ao programa de Avaliação Anual. No que diz respeito aos seus objetivos e características, a resolução apresenta as seguintes definições:

> **Art. 3° –** A Avaliação Anual — SAERJ tem como objetivos: I – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação pública estadual; II – produzir diagnósticos da realidade educacional estadual; III – sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos nos níveis e modalidades ofertados pelo estado; IV – produzir informações sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem; V – produzir indicadores que possibilitem comparabilidade entre indicadores nacionais e entre anos/séries escolares com vistas à construção de séries históricas; VI – fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação.
> **Art. 4° –** A Avaliação Anual — SAERJ tem como caraterísticas: I – ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e anual; II – avaliar as séries/anos concluintes das etapas de ensino das modalidades ofertadas nas unidades escolares estaduais; III – avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; IV – ser baseado na mesma Matriz de Referência do SAEB; V - ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos avaliados; VI – produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação impressa. (RIO DE JANEIRO, 2014b, grifos do autor)

Em relação à estrutura e à metodologia propostas pelo programa, é possível identificar os seguintes aspectos, conforme destaca Ferreira (2015): tratava-se de uma avaliação externa censitária, diagnóstica e formativa, com foco no desempenho dos alunos; foi apresentado como uma ferramenta para gestores, regionais e escolas; o método de correção utilizado é a Teoria de Resposta ao Item; sua periodicidade era anual, ocorrendo no quarto bimestre do ano letivo; e as turmas participantes são do 5.° e 9.° ano do Ensino Fundamental, 3.ª série do Ensino Médio Regular, Integrado e Fases equivalentes, Educação de Jovens e Adultos e Curso Normal.

Nessa perspectiva, segundo o autor, o Sistema de Avaliação Anual serviria como base para o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro nos mesmos moldes do IDEB.

> Tal como o IDEB é composto pelo SAEB, o SAERJ, avaliação anual, compõe o Índice Anual de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro — IDERJ, indicador utilizado para o estabelecimento de metas anuais para as unidades escolares que, se atingidas, implicam em bonificação de professores e demais servidores ali lotados. (FERREIRA, 2015, p. 31)

Com essa configuração, o programa de avaliação permitiu novas estratégias de *accountability*, em consonância ao Programa de Educação de 2011, em que a Secretaria de Educação estabeleceu um sistema de Bonificação baseado em metas a serem alcançadas, conforme apresentado no capítulo 2.

A garantia do sucesso no exame estadual anual era um dos principais fatores estabelecidos pelas metas. Desse modo, para fazerem jus ao recebimento da bonificação, as/os profissionais de educação deveriam se empenhar para garantir esse sucesso.

O desempenho, e não apenas a produtividade de professores e gestores, serviria como um dos graus de medida, como um objeto a ser controlado pela Secretaria de Educação. Novas táticas de monitoramento contribuíram para a produção de uma lógica que não apenas fiscaliza, mas que estabelece as práticas a serem desenvolvidas para que as metas sejam alcançadas.

Assim, as escolas passaram a operar em uma lógica de ranqueamento, por meio das classificações entre as que cumpriam ou não as metas, com graus de pontos atribuídos de acordo com cada meta.

Do mesmo modo que as redes educacionais são expostas através do *ranking* do IDEB, os sistemas de bonificação por desempenho estimulam uma competição entre professoras/es, escolas e redes de ensino, mas também o controle e vigilância sobre as práticas de educação. Voss e Garcia (2014) acrescentam que:

> Frente à necessidade de expansão do acesso e o modelo de gestão pautado na responsabilização e no controle técnico dos resultados do ensino, cabe ao professor responder para além de sua formação inicial, desempenhando inúmeras funções, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização, de desqualificação do profissional docente [...] As políticas de responsabilização indicam que um novo método de governo está tomando forma: o governo das escolhas regulamentadas dos cidadãos individuais, construídos discursivamente como sujeitos de aspirações, liberdades, sujeitos autogovernados, capazes de conectar suas práticas com procedimentos e instrumentos que lhes deem determinados efeitos. As políticas de responsabilização procuram governar os indivíduos, agenciar suas subjetividades, de modo a fabricar sujeitos de determinado tipo. (p. 397)

No meu entendimento, as consequências da *accountability* não se limitam aos níveis de consequências (fracas ou fortes), mas dizem respeito a um dispositivo, a um mecanismo de subjetivação. As consequências, sejam elas simbólicas ou materiais, podem ser entendidas como efeitos, haja vista que independentemente da forma ou grau de aplicação das responsabilizações, elas funcionam como táticas de governo.

Quando os exames estandardizados são entendidos como prioridades para garantir a qualidade, esses efeitos não se restringem à prática docente, mas a todo o processo ensino-aprendizagem, pois, os sistemas de avaliação não responsabilizam apenas gestoras/es ou professoras/es, mas também as/os estudantes, que precisam ser convencidas/os ou seduzidas/os a entrar nesse jogo.

3.3 **Considerações sobre o Saerjinho**

> Diretores, orientadores pedagógicos, professores e alunos da Diretoria Regional Metropolitana V (Duque de Caxias) debateram “Os aspectos da Avaliação Externa”. A superintendente de Acompanhamento e Avaliação, Vânia Machado, falou sobre os aspectos e a importância das avaliações realizadas pela Seeduc. - No primeiro momento, expliquei sobre as avaliações, com o foco no Saerj e Saerjinho; e debatemos seus objetivos. Na segunda etapa, apontei, com exemplos, como a rede pode apropriar os resultados dessas avaliações, levantando as dificuldades de cada aluno, afirmou. A Coordenadora de Avaliação da Metropolitana V, Maria de Fátima de Almeida, ressaltou que a participação dos alunos no 1° bimestre desse ano no Sistema de Avaliação Bimestral (Saerjinho) ultrapassou 80% nas unidades escolares da região. - É um avanço. No ano passado, a participação era de 65% dos alunos. Agora, eles estão mais estimulados a participar, disse. Durante o encontro, a comunidade escolar tirou dúvidas e expôs suas opiniões sobre as avaliações. - O encontro foi um sucesso, e já estamos preparando o próximo. Foi uma oportunidade também para os professores e os alunos conhecerem melhor a matriz de referência do Saerj, concluiu.
>
> *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2012*

A notícia acima retrata uma das estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação para estabelecer a nova sistemática de avaliação da rede. Para que o novo sistema funcionasse plenamente, seria preciso um convencimento por parte de todas/os as/os envolvidas/os no processo, de que os exames seriam a solução para resolver os problemas relacionados à qualidade da educação.

A aplicação oficial do Saerjinho como um exame externo ocorreu em 2011, consolidando as experiências que estavam sendo desenvolvidas na rede em relação às políticas de avaliação. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, que prestava consultoria à Secretaria de Educação desde 2004, era responsável pela elaboração das provas, dos gabaritos e pela análise dos dados (GILSON, 2012).

Uma das novidades apresentadas pelo Saerjinho refere-se à institucionalização de um exame externo como instrumento de avaliação obrigatório para compor as médias bimestrais das/os alunas/os.

De acordo com a Portaria SEEDUC/SUGEN n.º 174/2011, que estabelece as normas de avaliação do desempenho escolar, deveriam ser utilizados a cada bimestre no mínimo três instrumentos avaliativos diferenciados, cujos valores seriam definidos pelas/os professoras/es. Dentre esses instrumentos, apenas um foi definido como obrigatório:

> § 6º – A Avaliação Diagnóstica Bimestral (Saerjinho), aplicada no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com nota / peso definido (a) pelo professor, e deverá ser registrada no diário de classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011, art. 3.º)

Em 2012 as normas referentes à avaliação do desempenho escolar foram reformuladas por meio da Portaria SEEDUC/SUGEN n.º 316, mas o Saerjinho permaneceu como instrumento bimestral de avaliação obrigatório.

> § 5º – A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem — SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com valor/nota definido(a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.
> § 6º – Caso haja justificativa, deverá ser aplicado ao discente faltoso um outro instrumento de avaliação, em substituição à Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/ Aprendizagem — SAERJINHO, elaborado pelo Professor regente, para compor a nota bimestral do discente.
> § 7º – No bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem — SAERJINHO, caberá ao Professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2012, art. 3.º)

No primeiro ano de aplicação o exame foi definido como uma “Avaliação Diagnóstica Bimestral”, já no ano seguinte foi definido como uma “Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem”. Entretanto em 2013 houve outra reformulação por meio da Portaria SEEDUC/SUGEN n.º 419, em que os critérios de aplicação do Saerjinho permaneceram os mesmos, entretanto, o instrumento passou a ser finalmente definido como “Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2013a).

Com a implantação do SAERJ em 2014, alguns aspectos do Saerjinho foram especificadamente delimitados, como os objetivos e as características do programa:

> Art. 5° – A Avaliação Bimestral — SAERJINHO tem como objetivos: I – oferecer suporte didático-pedagógico e informações diagnósticas que viabilizem uma gestão pedagógica de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos e com o Currículo Mínimo; II – produzir informações sobre processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma análise contínua do desenvolvimento do aluno; III – produzir resultados sistemáticos por aluno, turma, escola e regional; IV – fornecer ao professor informações sobre o desenvolvimento do
> aluno, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo ensino-aprendizagem; V – contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação estadual.
> Art. 6° – A Avaliação Bimestral — SAERJINHO tem como caraterísticas: I – ser uma avaliação externa em larga escala, diagnóstica, censitária e bimestral; II – avaliar o 5º e 9º anos do ensino fundamental e as três séries do ensino médio e modalidades de ensino equivalentes ofertadas nas unidades escolares estaduais; III – avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; IV – avaliar a escrita através de instrumento de produção textual aplicado na 3ª série do Ensino Médio; V – ser baseado em Matriz de Referência bimestral elaborada a partir do Currículo Mínimo adotado; VI – ter aplicação obrigatória em todas as escolas que ofertam as séries/anos avaliados; VII – produzir relatórios técnico-pedagógicos com divulgação via plataforma *web*. (RIO DE JANEIRO, 2014b)

Os resultados obtidos no Saerjinho serviam como base para a produção do Índice Bimestral de Desenvolvimento da Educação Básica do Rio de Janeiro. Desse modo, o índice era “[...] calculado, bimestralmente, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, apurados pelo Sistema Conexão Educação e pela Avaliação Bimestral — SAERJINHO” (RIO DE JANEIRO, 2014b, art. 7.º, inciso II).

Em relação à metodologia e estrutura do Saerjinho, os seguintes aspectos podem ser destacados: era uma avaliação externa censitária, formativa e diagnóstica, com foco no processo ensino-aprendizagem; foi apresentado como uma ferramenta

para gestores e professores; tinha o Currículo Mínimo como matriz de referência; e o método de correção era baseado na Teoria Clássica do Teste (FERREIRA, 2015).

Uma das questões que mais me chamou a atenção em relação ao Saerjinho, foi a campanha de divulgação para que as/os alunas/os realizassem a prova. Considerando que a participação nos exames era um dos itens que compunham o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, várias ações, que envolviam desde reuniões a distribuição de cartazes nas escolas, foram realizadas.

Sob a justificativa de que o novo Sistema de Avaliação não se limitava a padrões de medição da aprendizagem, a proposta seria conscientizar as comunidades escolares sobre a importância das avaliações externas como fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

O documento “Manual do Diretor” referente ao Saerjinho de 2011, além de oferecer as orientações básicas sobre a realização do exame, fazia uma convocação para que as/os gestoras/es atuassem como peças fundamentais para a consolidação do programa.

Figura 2 – Manual do Diretor – Saerjinho 2011 (Apresentação)

Prezado(a) Diretor,

Considerando a implantação do sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas – o **SAERJINHO**, que prevê a aplicação de provas ao final do 1º, 2º e 3º bimestres de Língua Portuguesa, (com foco em leitura) e de Matemática (com ênfase na solução de problemas) aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio e 1ª, 2ª e 3ª série do Curso Normal, das escolas estaduais de ensino regular, surgiu a necessidade de elaborarmos um manual de orientação para os diretores escolares, conforme disposto abaixo.

Você, diretor, é parte fundamental para o bom funcionamento do programa. O SAERJINHO coloca a disposição das equipes técnicas escolares, em especial aos professores, uma ferramenta que permite acompanhar a evolução dos alunos nas diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem, prevenindo, assim, um diagnóstico tardio de suas dificuldades, tornando possível ajustar as práticas docentes às necessidades dos alunos.

Para que o **SAERJINHO** se consolide como uma ferramenta pedagógica e de gestão escolar, é fundamental o empenho de toda a comunidade escolar. Participe e ajude a construir uma trajetória de sucesso para a educação no estado do Rio de Janeiro.

Fiquem atentos! A segunda avaliação será no dia 29 de junho.

Está chegando a hora!

Cordialmente,

Secretaria de Estado de Educação

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011b.

Além de serem responsáveis pelos aspectos burocráticos e logísticos que envolviam a aplicação do exame na unidade escolar (coordenação geral, garantia de realização da aplicação, segurança, sigilo e inviolabilidade do material), caberia às/aos gestoras/es “motivar o corpo docente e discente de sua Unidade Escolar para realização da avaliação e colaborar com a sua organização” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011b).

Mais do que atuarem como os principais responsáveis pela aplicação do exame nas escolas, as/os gestoras/es, deveriam atuar como líderes de todo o processo, motivando a equipe.

A respeito do papel de liderança a ser desempenhado por gestoras/es na aplicação do Saerjinho, uma das dissertações do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Básica, da Universidade Federal de Juiz de Fora, me chamou atenção.

Intitulada “Saerjinho — desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o Estado do RJ” (GILSON, 2012), a dissertação teve como objetivo analisar o papel de diretora/es na operacionalização do Saerjinho nas escolas de Vassouras.

Destaco alguns trechos:

> Para que as mudanças nas escolas aconteçam é necessário que haja envolvimento e participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, o papel do diretor de escola é o de liderar seu grupo e motivá-lo na participação e aplicação do SAERJINHO, bem como traçar ações antes e depois da aplicação, estabelecendo estratégias para melhorar os índices obtidos. (GILSON, 2012, p. 62 e 63)

> Um diretor de escola é aquele que conduz e lidera um grupo e por isso precisa ter claro qual o papel da escola na melhoria da vida de seus alunos. Ao garantir um ensino de qualidade, a escola ajuda os alunos a vencerem as barreiras sociais e buscarem novas oportunidades para sua vida. Porém, o diretor sozinho não conseguirá garantir a qualidade da educação, será preciso o envolvimento e ajuda de todos: professores, pais, alunos, funcionários e equipe técnica. (p. 63)

> Uma escola é constituída por diferentes atores e, para que ofereça um ensino de qualidade, o grupo precisa trabalhar como uma equipe em prol de objetivos comuns. O diretor é, portanto, o líder que precisa manter o grupo unido e motivado para cumprir o papel da escola, que é o de ensinar com qualidade e promover a melhoria de vida dos alunos que por ali passam. Com relação aos diretores de escolas, eles precisam envolver todos os seus professores, sua equipe, pais e alunos para superar as dificuldades apontadas nas avaliações: oferecer suporte, materiais necessários, realizar reuniões de estudo e análise dos resultados, bem como divulgar os resultados da escola. (p. 79)

> O envolvimento e atuação do diretor de escola junto ao corpo docente na implementação de um programa faz diferença na sua execução. Diretores comprometidos e líderes de sua comunidade escolar conseguem envolver

> professores, pais e alunos. No caso aqui descrito da implementação do SAERJINHO, o diretor é capaz de incentivar ações e estabelecer estratégias junto aos corpos docente e discente para superar as dificuldades apresentadas na avaliação bimestral. Portanto, sendo o diretor peça fundamental dessa engrenagem, entendemos que será preciso investir na sensibilização desses diretores e no conhecimento sobre o programa SAERJINHO e a importância desse sistema de avaliação na superação das dificuldades de sua escola na questão do desempenho escolar. (p. 80)
>
> Acreditamos que o gestor seja uma peça fundamental na implementação do programa na escola, pois o envolvimento dos professores depende do estímulo e apoio da direção e também do grau de importância dada pelo gestor ao programa. (p. 81)

A partir das conclusões apresentadas pela autora, o sucesso da aplicação do Saerjinho depende, principalmente de atitudes de liderança das/os gestoras/es. A elas/es cabem a motivação, a divulgação, o compromisso, a organização, a coordenação, o planejamento etc. Quanta responsabilidade atribuída a uma/um única/o profissional para garantir a aplicação de um programa!

Retorno à experiência relatada no início deste capítulo. Meu desinteresse em relação à empolgação da diretora ao me contar sobre a bicicleta não correspondeu às expectativas do que a Secretaria estava exigindo daquela profissional.

Desde sua implementação, o Saerjinho foi alvo de muitas críticas, principalmente por parte das/os professoras/es, pois além de um exame anual, as/os estudantes tinham que se submeter a exames bimestrais. Ou seja, quatro exames externos por ano letivo. Haja obsessão avaliativa!

Ao ser perguntada sobre algum episódio marcante referente à aplicação do Saerjinho, recebi a seguinte resposta de uma das professoras entrevistadas:

> Como a prova era em outro formato, a prova era toda diferente, tinha que preencher aquelas bolinhas todas das respostas, aí a média ficava muito baixa. Aí eu lembro que valia como ponto extra ou substituía por algum outro instrumento. Aí no final do ano tinha o SAERJ, porque tinha o Saerjinho e o SAERJ, mas eles estranhavam a prova porque era num formato diferente, as perguntas eram todas diferentes, então pra eles era estranho, era cansativo e era difícil. Não lembro de nada marcante ou muito importante. Só lembro que os alunos viviam reclamando que tudo aquilo era muito chato!" (Professora E).

O fato das/os alunas/os acharem muito estranho todo o processo envolvendo os exames, além de cansativo e chato, expressa o quanto esse sistema de avaliação está longe de corresponder às expectativas dos cotidianos escolares. Demonstra também que não havia um pleno entendimento a respeito desse sistema.

Devido à resistência de muitas/os professoras/es em relação aos exames externos, as/os gestoras/es precisavam criar estratégias para conquistar essas/es alunas/os a fim de evitar boicotes ou faltas nos dias dos exames. Seria interessante

ouvir essas/es estudantes, mas devido aos recortes da pesquisa, não foi possível fazer esse movimento.

Sendo assim, optei por analisar algumas estratégias utilizadas pelas/os gestoras/es que iam além dos prêmios em bicicleta ou pontos extras nas médias. Foi então que me deparei com alguns cartazes sugeridos pela Secretaria de Educação para convencer as/os alunas/os sobre a importância do Saerjinho.

Esses cartazes circularam nas escolas como parte da campanha de divulgação do Saerjinho 2011. Selecionei alguns deles, pois, de forma muito interessante ilustram algumas das principais questões que me propus a problematizar nesta pesquisa.

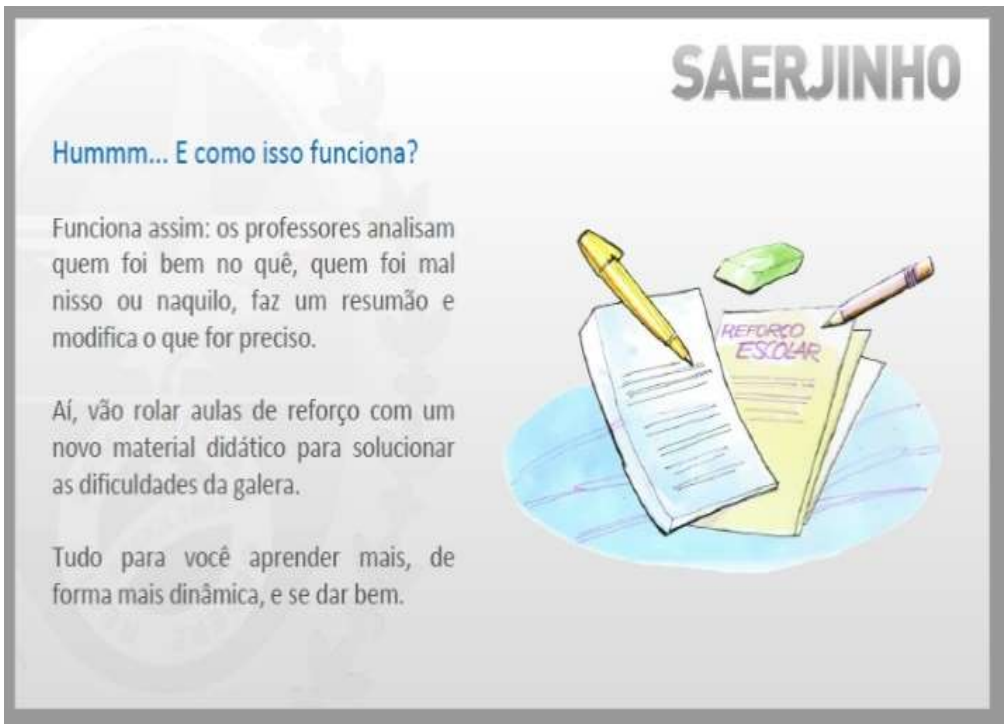
Figura 3 – Campanha de Divulgação do Saerjinho – Parte 1

(a)

(b)

(c)

(d)



Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011c.

O primeiro ponto que me chamou atenção ao encontrar esses cartazes, foi a imagem de um estudante apontando para o alto, como se desejasse subir na vida, e em suas mãos um livro intitulado “Currículo Mínimo”. Essa imagem, utilizada como *slogan* do Saerjinho, acompanhada dos demais cartazes de divulgação, sintetizam as concepções da Secretaria de Educação sobre o que é o processo ensino-aprendizagem nos moldes de vida neoliberal.

Vencer na vida, se dar bem, se preparar para o futuro etc. são expressões que vão muito além de propostas motivacionais para convencer as/os alunas/os a

participarem do exame. São discursos produzidos em uma lógica que concebe a vida como uma grande competição, para a qual é necessário estar bem preparada/o.

O convite para a participação no Saerjinho se traduz na tônica neoliberal do investimento em capital humano para obter sucesso. Para que as/os estudantes possam ter êxito em suas vidas, principalmente no aspecto profissional, precisam se esforçar e aproveitar as oportunidades dadas pela Secretaria de Educação por meio dos exames. Nesse sentido, concordo com Gadelha (2018) ao afirmar:

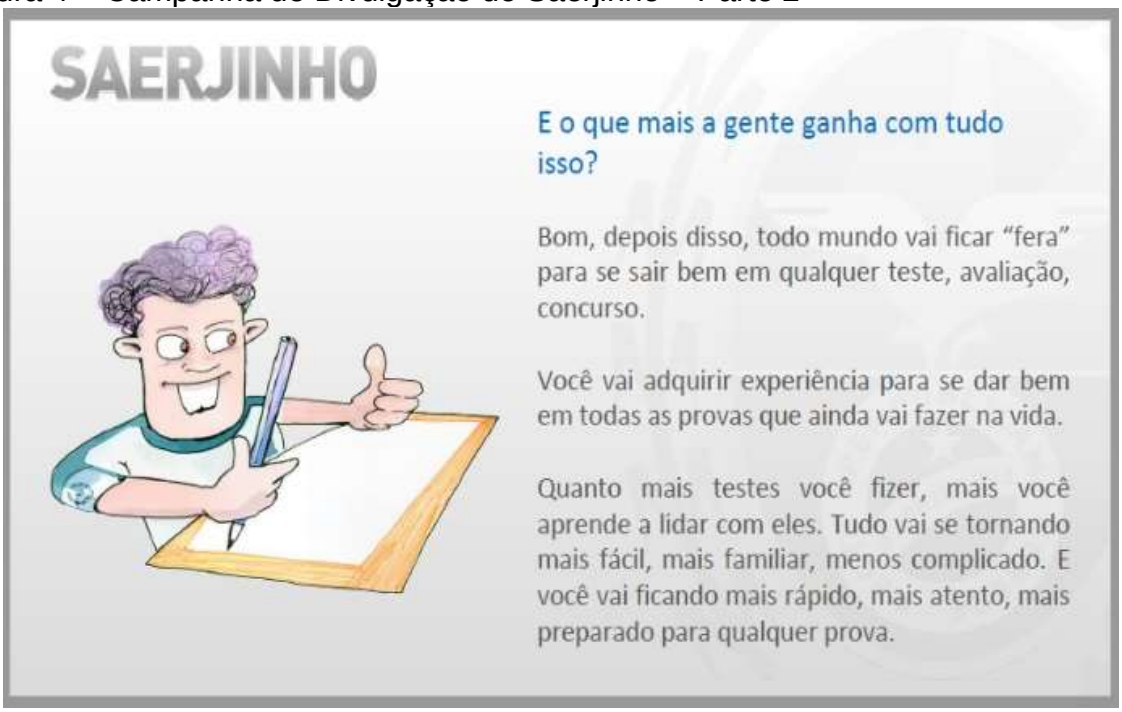
> A invenção da teoria do capital humano (capital intelectual), mediante a qual os custos/despesas relacionados à educação e à formação, em sentido amplo, são convertidos em investimentos, bem como, através da qual, determinadas capacidades, habilidades e destrezas valorizadas pelo mercado, por conta de sua relativa raridade, apresentam-se imperativamente como devendo ser produzidas, acumuladas e aperfeiçoadas pelos indivíduos, principalmente através da educação, de modo a que, posteriormente, tais indivíduos possam participar com melhores chances na acirrada competição por empregos e oportunidades e, caso bem sucedidos, possam trocá-las por uma boa remuneração (salários, fluxos de renda). (2018, p. 236)

A esperança de que o investimento em capital humano pode resolver os problemas sociais, é um fator estratégico que prevê a produção de indivíduos empreendedores, que precisam investir em si mesmos para obterem sucesso.

O currículo mínimo nas mãos do estudante, troféus, medalhas, o professor que lê atentamente a resposta do aluno, os papéis representando os exames, são imagens que poderiam falar por si mesmas. São dispositivos que operam na produção de discursos que ditam regimes de verdade sobre o processo educacional.

Esses discursos pretendem responder a questões que são maciçamente colocadas às/aos jovens da atualidade: é preciso estar preparada/o, é preciso vencer na vida, é preciso investir nos estudos para competir no mercado de trabalho! Quem vai preparar, ou melhor, como esses indivíduos poderão se preparar? A figura a seguir reúne outros cartazes que foram disponibilizados para divulgação do Saerjinho e que vão ao encontro desses questionamentos.

Figura 4 – Campanha de Divulgação do Saerjinho – Parte 2



(a)

(b)

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011c.

Se eu estivesse na escola, na condição de aluna, e visse esses cartazes, provavelmente sairia correndo. Fazer o Saerjinho para me preparar para o SAERJ, depois fazer o SAERJ para me preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio e depois estar preparada para fazer concursos e outras provas que poderiam surgir, são propostas que me deixariam completamente desanimada em relação ao que eu teria de enfrentar no futuro.

A centralização do exame no processo ensino-aprendizagem produz uma obsessão avaliativa com efeitos que não se limitam à prática docente, mas que afetam também a experiência de escolarização dessas/es estudantes.

“Quanto mais testes você fizer, mais você aprende a lidar com eles”, ou seja, a propaganda não enfatiza nem mesmo a aprendizagem dos conteúdos, mas o treinamento para realizar os exames.

Nesse sentido, o Saerjinho foi recebido por muitas/os profissionais da educação como uma espécie de simulado, um treinamento para o SAERJ. Consequentemente, as/os alunas/os teriam um melhor desempenho nos exames, tendo como objetivo a elevação no *ranking* do IDEB.

A esse respeito, Gadelha (2018) também destaca as práticas de ranqueamento como um dos fatores estratégicos implicados na governamentalidade neoliberal:

> A generalização de práticas de ranking (“ranqueamento”), tanto no consumo de bens e serviços, quanto nas mais diversas esferas da vida cotidiana, mas, sobretudo, em situações de avaliação de desempenho escolar e/ou profissional, concursos e/ou processos de seleção e triagem, em que o objetivo de todos é o mesmo, ou seja, obter a melhor posição ou colocação possível e, assim, um lugar ao sol (crescimento e aperfeiçoamento de capital humano, inclusão, melhores salários e cargos, conforto material, estabilidade e segurança, acesso a bens e serviços, reconhecimento etc.). (GADELHA, 2018, p. 235 e 236)

Além das práticas de ranqueamento, ensejadas por uma obsessão avaliativa, outra estratégia utilizada pela Secretaria de Educação foi a premiação pelo desempenho obtido no Saerjinho. Desse modo, a competitividade passou a ser ainda mais estimulada, ensejando princípios do empresariamento, em que todas/os precisam viver em uma constante concorrência para obter sucesso.

Os prêmios eram anunciados como benefícios àqueles que se destacassem: viagens e hospedagens para conhecer pontos turísticos do Rio de Janeiro (Programa Jovens Turistas), vagas em cursos técnicos em escolas do Sistema S de Ensino[17] (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego — PRONATEC), bonificação em dinheiro (Programa Renda Melhor Jovem) e estágio em repartições públicas (Estágio que rende).

---

[17] O Sistema S é composto por organizações de entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica (AGÊNCIA DO SENADO, [s. d.]). Oferecem vagas gratuitas para o PRONATEC: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) oferecem vagas gratuitas para o PRONATEC.

A culminância desses incentivos se daria no exame anual (SAERJ), quando a Secretaria oferecia outros prêmios para quem se destacasse. Essas premiações eram constantemente divulgadas na mídia, dando visibilidade às ações da Secretaria de Educação.

Dentre as várias reportagens, destaco uma do *site* do Jornal Extra intitulada “Seeduc vai premiar dois mil alunos com tablets por resultado em avaliação da rede”, de novembro de 2015, pois, nela é possível identificar a participação no Saerjinho como um dos principais critérios para ter direito à premiação.

> A Secretaria estadual de Educação do Rio (Seeduc) vai premiar os melhores alunos do Sistema de Avaliação de Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) com tablets. Dois mil estudantes receberão o presente — sendo mil deles do 9º ano do ensino fundamental ou do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e o restante do 3º ano do Ensino Médio. A medida foi publicada no Diário Oficial desta quinta-feira. No texto, a Seeduc argumenta que “o reconhecimento aos alunos que alcançam os maiores níveis de desempenho na rede estadual contribui para a valorização da aprendizagem e o aumento da motivação”. O Saerj é uma avaliação interna da rede em Português e Matemática. Numa escala de 0 a 500 pontos, a rede ficou com, respectivamente, 317,2 e 316,5 no ensino fundamental e 265 e 264 no ensino médio. Serão premiados os alunos com os melhores desempenhos. Se empatar, leva quem tirou a melhor nota em Matemática. Para receber o prêmio, o estudante precisa ter tido 75% de presença nas aulas, ter sido aprovado nesse ano e ter participado de pelo menos 2/3 das avaliações bimestrais da rede, o Saerjinho. Ainda não foi divulgada a data em que sairá a relação dos premiados. Ela será publicada no Diário Oficial e no site da secretaria (www.rj.gov.br/web/seeduc). Depois disso, os estudantes terão 90 dias para retirar o prêmio. Se não fizerem, vão perdê-lo. O valor da compra também não foi apresentado. (EXTRA, 2015. [s. p.])

É uma produção com efeitos em escala: aprender a fazer os exames, obter sucesso nesses exames e receber prêmios pelo desempenho obtido. Nessa produção, a competitividade é estimulada como um fator estratégico de governamentalidade, pois, as regras do modo de vida neoliberal precisam ser ensinadas e aprendidas.

Para finalizar este capítulo, apresento um último cartaz que ilustra uma tentativa da Secretaria de Educação, no mínimo desesperada, já que o termo “apelativo” já teria, na minha concepção, extrapolado seus limites nos cartazes anteriores, para convencer seus estudantes a participarem do Saerjinho.

Figura 5 – Campanha de divulgação do Saerjinho 2011 – Parte 3

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2011c.

Expressões de efeito como “um teste para o bem” e “não dê ouvidos se alguém disser que não é isso”, denotam o tom moralista desse discurso. Além disso, demonstram a preocupação da Secretaria com os movimentos de resistência promovidos pelas/os profissionais da educação.

A noção de ações “para o bem”, “do bem” ou “de bem” tem sido muito utilizada nos últimos anos para marcar discursos neoconservadores, que colocam a vida como uma grande disputa do bem contra o mal.

No caso do cartaz exemplificado na figura 5, os mentirosos, vilões e responsáveis pela má qualidade do ensino seriam aquelas/es que se opusessem aos projetos da Secretaria de Educação. O lado certo da história, portanto, estaria sendo contado pela própria Secretaria.

Essas afirmações podem parecer exageradas, mas penso que se fizermos pouco caso de estratégias, como as utilizadas por esses cartazes, corremos o risco de deixar de perceber os impactos proporcionados por esses discursos de *marketing* neoliberal na vida de jovens estudantes que não têm grandes oportunidades de sobreviver na selva capitalística.

Talvez muitas/os estudantes nem tenham lido esses cartazes, mas o que me chama atenção é a escolha da Secretaria de Educação por essa estratégia. São

modos de vida oferecidos em forma de propaganda, produzindo desejos, despertando vontades e consolidando uma lógica que evidencia a responsabilização, a meritocracia, e a competitividade como verdades absolutas.

A estratégia de dialogar com gestores, professores e estudantes sobre o processo de avaliação não se limita a uma conscientização, mas à produção de regimes de verdade, haja vista que o foco de toda a discussão promovida pela Secretaria foram os exames estandardizados.

Esse processo evidencia um agenciamento de práticas que reduzem o processo ensino-aprendizagem a uma preparação para os exames externos. Desse modo, compreendo os arranjos e rearranjos do sistema de avaliação da rede estadual como modos de subjetivação que operam na lógica do exame.

Ainda sobre o exame, destaco uma importante contribuição de Esteban (2009), que corrobora com o meu entendimento a respeito dessa lógica:

> A prática da avaliação da aprendizagem, consolidada sob a lógica do exame, se desenvolve através de instrumentos e procedimentos que pretendem medir o conhecimento produzindo informações que permitem a classificação dos estudantes, quase que ausentes do processo. Por seus vínculos com a dinâmica social de produção de hierarquias, que também através das práticas relacionadas à vida escolar promove a inclusão de poucos e a exclusão — ou inclusão degradada — de muitos, a avaliação apresenta-se como um processo que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição. (p. 130)

No contexto de programas que operam nessa lógica, o exame faz parte de uma política que reduz a avaliação a uma perspectiva de medida, modelo e comparação, ou seja, um produto que legitima processos de exclusão.

Os efeitos do entrelaçamento entre o exame e a *accountability* estão diretamente ligados à produção de individualidade e competitividade, caraterísticas tão necessárias e urgentes ao modo de vida neoliberal. Considero, portanto, que os exames implementados pela Secretaria de Educação são práticas enredadas por relações de poder que legitimam discursos a respeito da qualidade da educação e que operam como mecanismos da governamentalidade neoliberal.

Diante do exposto, considero interessante pensar nas práticas que reduzem os problemas educacionais a problemas técnicos. Para tanto, no próximo capítulo apresentarei uma análise sobre o saber estatístico como uma tecnologia de governo, para problematizar as práticas de produção de índices como um dos efeitos do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro de 2011.

4 DO PENÚLTIMO AO QUARTO LUGAR

> O ano era 2012. Lembro estar almoçando quando li a notícia: "Rio de janeiro pula do penúltimo para o décimo quinto lugar no *ranking* do IDEB". Naquele momento, sem pensar muito, indaguei: como a rede conseguiu esse resultado tão rápido? Dois anos depois, leio uma nova notícia: "Rio de Janeiro sobre onze posições e obtém a terceira melhor nota no *ranking* no IDEB"[18]. Mais uma vez me surpreendo, mas não encontro motivos para comemorar.
>
> *Diário de Campo*

A surpresa com os resultados alcançados pela rede estadual do Rio de Janeiro me levou, em um primeiro momento, a fazer questionamentos a respeito do resultado do IDEB sem problematizar as condições em que eles se estabeleciam. Notícias como essa causam impacto e produzem efeitos que podem ir da comemoração à revolta, da convicção à estranheza.

Estranhei, mas meu estranhamento inicial era por não conseguir observar no cotidiano das escolas uma possível melhoria com os resultados alcançados. Que melhorias seriam essas? Focar nos resultados pode nos prender a uma lógica de que os exames estandardizados seriam capazes de resolver os problemas da educação, ou que revelariam a realidade das escolas e da qualidade do ensino.

Continuei estranhando. O que significa estar em quarto lugar em um ranking? Essa pergunta, de certa forma, ainda centraliza o resultado. Caminhando no objetivo desta pesquisa, apostei em deslocar as perguntas.

Quais condições possibilitaram uma mudança tão rápida? Quais estratégias foram necessárias para que a rede estadual pudesse alcançar sua principal meta proposta no Programa de Educação implantando em 2011?

No capítulo anterior apresentei uma análise dos programas de avaliação que foram desenvolvidos na Secretaria a partir da lógica do exame, portanto, sobre os modos de funcionamento de práticas de avaliação centralizadas no ranking do IDEB.

---

[18] Embora a rede estadual tivesse alcançado a terceira melhor nota, sua classificação no ranking foi o quarto lugar.

Neste capítulo vou puxar outros fios de análise, que se complementam ao capítulo anterior.

A política dos exames nacionais estandardizados é baseada em mecanismos que operam por meio de um saber estatístico. Na lógica dos indicadores sociais, as informações quantificadas são utilizadas como base científica para o discurso do poder.

Essas questões, portanto, não podem ser entendidas apenas como dados burocráticos, mas como mecanismos de uma tecnologia de governo, em que há uma "extensão do tratamento estatístico a todos os aspectos da vida" (LOURAU, 1980, p. 143. Livre tradução).

Nesse sentido, apresento uma breve análise sobre o saber estatístico como tecnologia de governo e problematizo uma das táticas utilizadas pela Secretaria para chegar ao topo com campanhas de combate à evasão escolar. Optei por não apresentar detalhes técnicos sobre os métodos estatísticos utilizados, mas partir de experiências vividas na minha rotina de trabalho na Inspeção Escolar.

4.1 **Viramos números?**

> Tinha uma pressão muito grande na escola, que a escola tinha que melhorar seus números. E aí é uma relação muito complicada quando você pensa no aluno somente como um número.
>
> *Diretor T*

A fala do diretor de uma determinada escola, diz respeito a sua visão sobre exames externos, como o Saerjinho, que invadiram os cotidianos das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. A pressão por resultados supervalorizou a utilização de números: posição no ranking do IDEB, notas nos exames externos, resultados dos índices estadual e bimestral, quantitativo de alunos matriculados, quantidade de metas alcançadas, bonificação por desempenho etc.

Um dos efeitos da lógica do exame é a naturalização de práticas voltadas para a classificação. Os cotidianos das escolas foram invadidos por números e estatísticas como definidores de padrões de qualidade. Quando a avaliação é entendida como

uma questão de medição, a prática de avaliar se reduz a exames, testes, coleta de dados e rankings.

Parece não haver escapatória, afinal, em todos os âmbitos da vida estamos submetidos a comparações, classificações, posições etc. A legitimação dessa lógica está muito ligada ao registro dos dados coletados, da elaboração de tabelas de classificação, e listas de ranqueamento.

Essas ações correspondem a uma razão gráfica que envolve tanto os processos cognitivos quanto as instituições sociais. Goody (1988) nos ajuda a compreender a produção dessa lógica a partir de seus estudos sobre a escrita, considerando os mecanismos de produção do conhecimento. Nesse sentido, o autor desenvolveu uma análise dos modos de pensamento e das instituições sociais.

Partindo de uma crítica às dicotomias, às comparações e às perspectivas evolucionistas, portanto, de uma crítica ao binarismo etnocêntrico, seu trabalho teve como foco romper com os contrastes atribuídos às sociedades letradas e não letradas. Ou seja, a partir da desconstrução de instrumentos analíticos dicotômicos. Assim sendo,

> Se queremos analisar as modificações que afectaram o pensamento humano, somos forçosamente obrigados a abandonar as dicotomias etnocêntricas características do pensamento social do período da expansão europeia. Em seu lugar há que procurar critérios mais específicos para as diferenças. Nem deveríamos negligenciar as concomitantes materiais do processo de "domesticação" mental, uma vez que estas não se limitam a ser manifestações do pensamento, da investigação ou da criatividade, mas modelam também as suas formas futuras. Por outras palavras, além de produtos da comunicação, fazem igualmente parte das suas características dominantes. Assim, mesmo que não possamos reduzir a mensagem ao meio material da sua transmissão, toda a alteração no sistema de comunicação humana tem necessariamente repercussões no conteúdo transmitido. De facto, o nosso ponto de partida tem de ser que a aquisição da língua, que é atributo da espécie humana, é crucial para o conjunto das instituições sociais, para todo o comportamento normativo. (GOODY, 1988, p. 19)

Por considerar que a escrita não é uma reprodução da fala, o autor se debruçou sobre os usos não verbais e verbais da linguagem na escrita por meio de formas gráficas como listas, tabelas, fórmulas e receitas para analisá-las enquanto instrumentos de manipulação cognitiva. Ou seja, os efeitos dessas formas gráficas sobre os modos de pensamento.

> [...] a escrita não é um mero registro fonológico da fala [...]. Dependendo de condições sociais e tecnológicas, ela estimula formas particulares de actividade linguística associadas ao desenvolvimento de certas maneiras de colocar os problemas e de os resolver. A lista, a fórmula e o quadro desempenharam um papel decisivo. Se queremos falar de "pensamento

> selvagem", estes foram alguns dos instrumentos da sua domesticação. (GOODY, 1988, p. 180)

Na visão de Samson (2008), a relevância do trabalho de Goody não se dá pela proposta de analisar os efeitos da escrita a partir das dimensões dos processos cognitivos, por um lado, e das instituições sociais, por outro, mas por mostrar que essas dimensões estão em constante interação.

Para desenvolver sua análise, Goody (1988), se voltou para o uso que os etnógrafos, em particular os da escola francesa, e os estruturalistas fizeram de determinadas formas gráficas que consequentemente produziram um modo binário de pensamento (Samson, 2008).

Nesse sentido, o autor procurou compreender como os conhecimentos das sociedades orais foram organizados a partir de ferramentas das sociedades letradas. Trata-se, portanto, de uma razão gráfica, que permite a organização do conhecimento, isto é, a "domesticação do pensamento selvagem".

No caso dos etnógrafos, por exemplo, o uso de tabelas construídas a partir de oposição de pares, reduz a complexidade da oralidade a uma simplificação gráfica. Já o uso da tabulação atende apenas às expectativas dos etnógrafos. Essa forma binária de pensar foi marcante na antropologia, principalmente nas abordagens que consideram "nós e os outros", "eu e eles", definindo concepções de diferença entre mundos sobrepostas pela "colonialidade da ciência letrada ocidental".

A noção de razão gráfica também nos possibilitar pensar sobre os modos de fazer pesquisa, haja vista que os registros, em uma perspectiva binária, atendem a uma demanda específica e produzem efeitos nas formas como organizamos o conhecimento.

Se observarmos as pesquisas no campo da avaliação ou da gestão da educação, por exemplo, há uma gama de especialistas em gráficos, tabelas, listas, fórmulas e estatísticas que se empenham no desenvolvimento de aperfeiçoar essas formas gráficas.

O IDEB opera nessa lógica. A partir de uma fórmula, criada por especialistas em avaliação, utiliza os resultados obtidos em exames externos e os dados do censo educacional para compor as médias do ranking. As médias são dispostas em uma lista de classificação, fixando sucessos e fracasso. Essa fórmula de ranqueamento pode ser resumida do seguinte modo:

> O fator “desempenho” está associado ao aproveitamento cognitivo dos alunos, em especial em Língua Portuguesa e Matemática, e o fator “rendimento” ao fluxo escolar, determinado a partir da taxa de aprovação medida através da razão entre o tempo necessário para conclusão da etapa de escolarização e o tempo de duração efetivamente despendido para concluí-la. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS; 2013, p. 1156)

Os exames estão associados ao fator “desempenho” e produzem efeitos que estão diretamente ligados à lógica da *accountability*. Já o fator “rendimento” está ligado ao fluxo escolar, portanto, às taxas de aprovação, reprovação e evasão.

Essas fórmulas vão sendo cada vez mais naturalizadas no campo educacional, ao ponto de que todas as ações passam a ser contabilizadas, mensuradas, tabuladas e auditadas. Desse modo, a estatística é aclamada como um grande saber necessário para definir concepções sobre a qualidade da educação.

Hacking (1991), ao fazer uma análise histórica sobre as estatísticas, oferece contribuições muito potentes, principalmente no que diz respeito ao entusiasmo por números a partir do século XIX. O autor aponta que a partir de 1820 os números assumiram um papel primordial nas ciências devido à possibilidade de apontarem para regularidades por meio das estatísticas (crime, suicídio, doença de trabalhadores etc.).

Esse entusiasmo é caracterizado pelo autor como uma “avalanche de números”, em que a estatística surge como um estilo de resolução de problemas práticos por meio da coleta de dados. Desse modo, muitas das categorias modernas que nos permitem pensar sobre as pessoas e suas atividades, foram produzidas pela lógica de coletar dados numéricos. Como efeito dessa produção, as estatísticas contribuíram para determinar leis e fatos sociais, possibilitando a criação de conceitos e classificações nas ciências humanas (HACKING, 1991).

As estatísticas também permitiram a criação de uma grande maquinaria burocrática, que, muito mais do que fornecer informações, faz parte de uma tecnologia de poder. Nesse sentido, a burocracia das estatísticas não se limita a decisões administrativas, mas determina classificações, dentro das quais os indivíduos pensam sobre si mesmos e sobre suas ações (HACKING, 1991).

Nesse sentido, vale destacar alguns questionamentos feitos por Hacking (2009): como os modos de classificação criam ou eliminam possibilidades de ação? Como afetam as pessoas classificadas? Como mudamos devido a essa classificação? Como a maneira como mudamos tem um efeito de *feedback* sobre os nossos sistemas

próprios de classificação? Assim como as estratégias burocratizadas vão sendo aperfeiçoadas, novos modos de existência são estimulados.

Essas questões foram inspiradas nas contribuições de Michel Foucault sobre a biopolítica ao considerar “a influência da estatística sobre os modos como as pessoas são entendidas, governadas e veem a si mesmas” (HACKING, 2009, p. 115). No meu entendimento, essas questões são muito potentes para analisar o saber científico como uma tecnologia de governo.

Um dos entendimentos de Foucault (2008) a respeito da noção de governamentalidade diz respeito às “[...] instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas” (p. 143). Nesse conjunto de formas específicas de exercício do poder, a estatística pode ser compreendida como uma das principais tecnologias de governo, bem como o principal saber/fator técnico que permitiu o desbloqueio da arte de governar.

A estatística, diferentemente do modelo de governo da soberania, passou a mostrar as regularidades da população (números de mortos, doentes, acidentes etc.), os efeitos da agregação da população (epidemias, riquezas, produção etc.) e os efeitos econômicos dos deslocamentos e atividades da população. Em relação ao modelo de família, a estatística permitiu a quantificação dos fenômenos que são próprios da população, fazendo desaparecer esse modelo (FOUCAULT, 2008).

A estatística pode ser considerada então, um grande saber da governamentalidade, pois implementa mecanismos específicos da biopolítica através de processos/tecnologias de regulação (previsões, estimativas, medições globais etc.).

Essas tecnologias de regulação, ao contrário dos mecanismos disciplinares, vão “fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações” (FOUCAULT; 1999, p. 293). Ou seja, o filósofo está apontando para mecanismos de seguridade/previdência, que atuam no sentido de garantir uma regulamentação.

Ao enquadrar as populações em rankings, medições, demografias ou estimativas, além de quantificar informações, a estatística produz, principalmente, um saber que permite um discurso “verdadeiro” sobre essas pessoas. Isto é, quem são; o que podem e o que não podem; quais os desvios; quais os riscos; o sucesso e o fracasso; o viver e o morrer.

Além de produzir saberes a respeito desses indivíduos, a estatística, portanto, serve como uma tecnologia de gestão da população. Conforme destacam Traversini; Bello (2009):

> Conduzir, regular e normalizar uma população não requer unicamente a extração de saberes sobre ela – como o vem fazendo a antropologia, a psicologia social, a demografia, entre outros. Além disso, há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em *dados* coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população. (p. 137)

Nesse sentido, os registros, os saberes, as comparações, as médias, os índices, as taxas, os cálculos e os padrões produzidos por estatísticas, embasam, por exemplo, a implementação de políticas públicas. Além disso, ao prever os riscos, apontar os desvios, indicar as fragilidades, fixar as condutas desejáveis e indesejáveis, diagnosticar as possibilidades de investimento etc., o saber estatístico possibilita a "invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas" (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Considerando esses aspectos, é preciso atentar para o fator "rendimento" destacado por Almeida; Dalben; Freitas (2013), pois, as informações necessárias para compor o cálculo sobre o fluxo escolar é retirado do Censo Educacional, que não oferece apenas informações sobre aprovação ou reprovação, mas saberes específicos sobre a população em período escolar.

4.1.1 A emergência da coleta de dados

A prática de recenseamento não é uma exclusividade do sistema educacional. Em termos gerais, a primeira lei sobre recenseamento no país é do tempo do império. A partir de um recorte específico, considerando as práticas que vêm sendo desenvolvidas na política educacional, é possível identificar que a coleta de dados sobre o ensino no Brasil se intensificou na década de 40, a partir de demandas internacionais (KLAUS, 2011).

Embora o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística tenha sido criado em 1936, somente a partir de 1940 tivemos o início de uma nova etapa na história das estatísticas brasileiras. Cabe destacar a participação do país em um programa

promovido pela Central das Américas em 1946, com censos simultâneos, bem como a organização do recenseamento em 1950 com base nas orientações da Organização das Nações Unidas (KLAUS, 2011).

É importante destacar que a noção de desenvolvimento dos países produziu algumas emergências, dentre elas, a criação de programas de desenvolvimento, em que os dados sobre a população foram fundamentais. Desse modo,

> As estatísticas serão fundamentais principalmente a partir desse período, questão que se evidencia também no contexto educacional. Isso não significa que nos períodos anteriores não tivessem movimentos no sentido de contabilizar e quantificar dados populacionais. Porém, na área da educação, por exemplo, esses dados eram incipientes e parciais. Um programa de desenvolvimento envolvendo planejamento, planificação e modernização — administração — necessitava de dados prévios para elaborar as projeções. (KLAUS, 2011, p. 116).

O órgão especializado na coleta de dados educacionais é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, anteriormente denominado Instituto de Estudos Pedagógicos, fundado em 1937. Inicialmente o objetivo do órgão era “realizar estudos para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020, [s. p.]).

O primeiro censo educacional foi realizado em 1964, após o afastamento do educador Anísio Teixeira[19] da direção-geral do INEP. Em um ano marcado pelo golpe militar, o médico, empresário e professor Carlos Pasquale assumiu a direção do INEP e, além de promover o primeiro censo educacional, lançou o Anuário Brasileiro de Educação.

O instituto passou por várias mudanças, dentre elas: tornou-se um órgão autônomo em 1972 e passou a ser enquadrado como um órgão de assessoramento da Presidência da República, desvinculado do Ministério da Educação; os Centros de Estudos Pedagógicos, fundados por Anísio Teixeira, foram extintos em 1979; e em 1982 a responsabilidade pelas estatísticas educacionais foi transferida do Ministério da Educação para o instituto (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

---

[19] “Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Fez parte do movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova”. Fonte: <https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/#:~:text=An%C3%ADsio%20Teixeira%20(1900%2D1971),ensino%20chamado%20de%20Escola%20Nova.>

Em meio a essas mudanças, as questões de caráter metodológico passaram a influenciar as coletas de dados sobre a educação no país à medida que os debates no campo educacional acerca dos problemas relacionados à repetência e à evasão escolar iam se intensificando.

A partir de 1985, alguns pesquisadores, não apenas da área da educação, mas também da economia, começaram a questionar a eficácia das metodologias usadas em relação aos resultados divulgados sobre promoção e evasão de alunas/os. Na visão desses pesquisadores, a metodologia apresentada era frágil, pois subestimava a repetência e a evasão escolar (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Desse modo, uma nova metodologia passou a ser utilizada, o Profluxo, com o objetivo de corrigir os erros metodológicos dos levantamentos de dados realizados desde a década 60. Essa metodologia utiliza dados demográficos de base domiciliar e um modelo matemático de fluxo de alunos (Klein; Ribeiro e Fletcher, 1990).

Nessa perspectiva, os modelos matemáticos permitiriam uma análise minuciosa, que proporcionaria um melhor entendimento das relações que se estabeleciam no sistema escolar e permitiriam o estudo da interação entre o sistema escolar e o meio social.

> Esta metodologia, ao explicitar as relações lógicas entre os diferentes componentes do sistema, permitem detectar erros e inconsistências nos dados estatísticos originais e conclusões erradas que, de outra forma, seriam difíceis de perceber. Ao associarmos estes dados com projeções demográficas e de custo, é possível, ainda, prever a demanda futura de insumos básicos (professores, escolas, material didático, etc) para o atendimento da população. Estas modelagens permitem simulações de mudanças no sistema baseadas em alterações de seus parâmetros, bem como projeções da demanda futura. Pode-se, portanto, estudar as consequências sociais, a médio e longo prazo, de políticas alternativas passíveis de serem implementadas nas escolas. (Klein; Ribeiro; Fletcher, 1990, p. 1)

A fragilidade do método anterior estaria nas informações que eram coletadas nas escolas, ou seja, o problema seria a fonte dos dados. Ribeiro (1991) explica haver uma dupla contagem das/os alunas/os nos censos escolares, devido a muitas/os que mudavam de unidade escolar, mas não saíam da base de dados da escola anterior, ou, permaneciam na mesma unidade, mas com um novo registro de matrícula.

Diante desse quadro, a proposta do Profluxo é que em vez de questionários que poderiam levar a declarações equivocadas ou que comprometessem *"a auto-estima* (sic) *e o interesse dos informantes"* (Klein; Ribeiro; Fletcher, 1990, p. 4), apenas três questões seriam necessárias: saber se a/o estudante frequentava a

escola; qual série frequentava; e, se não frequenta mais a escola, qual a última série cursada.

Até o ano de 2006 a coleta de dados para o Censo Escolar era feita por questionários padronizados que eram aplicados diretamente nas escolas. A implantação de um novo sistema, o EducaCenso, ocorreu em 2007, quando a coleta dos dados passou a ser feita pela *internet*.

O objetivo do EducaCenso é levantar dados estatístico-educacionais ampliadamente, coletando várias informações sobre a escola: infraestrutura, corpo docente, rendimento escolar, matrículas etc. Os dados são utilizados para estudos comparativos que servirão de base para a formulação de novas políticas públicas, para distribuição de recursos financeiros e demais programas de gestão federal (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

A partir do sistema EducaCenso é possível monitorar em tempo real as informações prestadas, pois, através da ferramenta web é possível cruzar as informações, bem como disponibilizar esses dados por meio de relatórios consolidados.

O EducaCenso também fornece as referências para o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação, assim como os indicadores para o monitoramento e o desenvolvimento do IDEB.

A informatização do instrumento ampliou o fluxo de dados. No *site* do INEP, por exemplo, é fácil acessar as sinopses estatísticas sobre a educação básica detalhadamente, como no exemplo a seguir:

Tabela 5 – Matrículas na Educação Básica (município de Duque de Caxias em 2011)

Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA													
Sexo e Cor/Raça													
Feminino							Masculino						
Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
111.818	72.367	12.864	4.685	21.439	373	90	108.088	67.261	12.651	5.178	22.529	389	80

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira — Censo da Educação Básica 2011.

O quantitativo de estudantes matriculadas/os nas redes de ensino influencia consideravelmente o cálculo da nota do IDEB, portanto, esse instrumento diz respeito a um amplo sistema de controle de quem entra, quem fica e quem sai. Nessa lógica, problemas sociais e econômicos que envolvem a permanência de alunas/os em escolas são reduzidos a uma questão de números.

Quais os efeitos desse entusiasmo por quantitativos, fórmulas, tabulação de dados, rankings? Os parâmetros de qualidade são definidos por números que circulam em sistemas informatizados somados a notas obtidas em exames padronizados que desconsideram os cotidianos escolares. Mas não é só isso!

Lourau (1980) já nos alertou: “os planejadores esquecem alguns detalhes” (p. 144). Esses detalhes podem ser acontecimentos relacionados à inflação, como no exemplo analisado por Lourau, ou, no caso da educação, às condições de permanência em um sistema de ensino público cada vez mais sucateado, com famílias em condições econômicas desfavoráveis, estudantes sem perspectiva de futuro no ensino superior, professores com salários congelados, greves que explodem no meio do ano letivo, estrutura física das escolas sem manutenção etc.

É possível traduzir tudo isso em números? Na opinião de alguns especialistas, sim. No caso da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, especialistas e consultores atentos às estatísticas, formularam estratégias focadas no quantitativo de alunos matriculados na rede de ensino para elevar a nota do IDEB.

4.2 **A ordem é cancelar!**

> Estamos em êxtase. Foi muito sofrimento. É um resultado com substância e inquestionável.
>
> *Wilson Risolia em entrevista concedida ao G1 em 2014*

“Foi muito sofrimento”, nesse ponto tenho que concordar com o secretário. Mas sofrimento para quem? Aliás, quem estava em êxtase? Nas escolas não havia clima de comemoração. A posição no ranking, seja no penúltimo ou no quarto lugar não tinha o efeito midiático almejado nos cotidianos das escolas.

Em 2014 só pairava o cansaço das/os profissionais da educação em meio a tantos programas que faziam com que nos sentíssemos cada vez mais controladas/os e reduzidas/os a números. Deveríamos estar contentes?

O saber estatístico é uma tecnologia de governo que permite numerar e quantificar os problemas transformando questões individuais em um problema de gestão da coletividade. Desse modo, as regularidades precisam ser identificadas, ou melhor, criadas e contabilizadas para que as decisões possam ser tomadas.

> Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149)

Diante de tantos números, gráficos, tabelas e auditorias, a Secretaria tomou suas decisões para gerir o problema da penúltima colocação no ranking do IDEB. Turmas foram otimizadas, matrículas foram canceladas e 49 escolas foram fechadas em apenas um ano e meio de gestão (MELO, 2013). Quanto sofrimento para subir degraus em um ranking! Quais os efeitos de uma posição no ranking do IDEB?

A meta da Secretaria de Educação era estar entre os cinco primeiros colocados no ranking do IDEB e esse objetivo foi alcançado. Segundo Wilson Risolia, esse resultado é inquestionável, pois tem substância. Em 2009 estávamos na penúltima posição. Em 2011 subimos para a décima quinta colocação. Em 2013 conseguimos a proeza de pular para o quarto lugar! Mas a que preço? À custa do sofrimento de quem?

Enquanto a posição no ranking era celebrada, escolas eram fechadas, portanto, a oportunidade de acesso ao sistema de ensino foi afetada. A maioria dessas escolas ofereciam vagas para a Educação de Jovens e Adultos, isto é, vagas para alunas/os trabalhadoras/es, que já não tiveram acesso ao ensino regular na idade própria e que precisam estudar no turno noturno.

No ano de 2014 cerca de 589.959 (quinhentos e oitenta e nove mil, novecentos e cinquenta e nove) vagas para Educação de Jovens e Adultos estavam ociosas (ANTUNES, 2014). Entre 2006 e 2012 houve uma evasão de quinhentos mil alunos na rede estadual, que acabou ganhando o *status* de rede que mais diminuiu no Brasil.

> O governo do estado reduziu em meio milhão o número de matrículas no Ensino Básico entre 2006 e 2012. Na ponta do lápis, são exatos 516.471 mil alunos que deixaram de existir no banco de dados da Secretaria Estadual de Educação. Situação que coloca o Rio na condição de rede de ensino que mais diminuiu no país, em percentual de registro de alunos, neste período. A queda foi de 34,7%. [...] O órgão, que chegou a dizer que não sabia informar o número de evasão no estado e que isso caberia ao MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) — que negou esta informação —, voltou atrás e afirmou que seria próximo de 80 mil ou 90 mil. Para explicar o desaparecimento de meio milhão de estudantes do sistema, o governo apresentou o seguinte cálculo: 150 mil foram transferidos para unidades das prefeituras. Outros 210 mil alunos abandonaram a escola ou tinham o nome duplicado no banco de dados do estado. E, segundo o órgão, ainda 60 mil estudantes que estavam com defasagem série-idade concluíram os estudos e saíram do banco que alimenta as informações. O restante seria resultado apenas de evasão. (NASCIMENTO, 2014).

É interessante observar que em meio a tanto controle por meio de dados estatísticos, a Secretaria não soube justificar os índices apresentados. Enquanto a Secretaria ia subindo posições no *ranking*, a rede ia reduzindo seu tamanho, deixando de atender crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A redução no tamanho da rede não se refere apenas ao número de vagas oferecido, mas também à reestruturação que foi feita em 2011, por meio do Decreto n.º 42.238 de 2011. A esse respeito, Oliveira (2016) traz uma significativa contribuição sobre as mudanças na estrutura básica da Secretaria de Educação:

> Para compreender a perspectiva desses gestores, é importante ressaltar que o período vivenciado por eles em seus mandatos, a partir de 2011, é marcado por medidas coerentes com uma forma de pensar os espaços públicos e sua administração, tal como se pensa a organização privada, transportando, inclusive, para as escolas seus fundamentos e práticas. Esse pensamento reverbera, portanto, no dia a dia das escolas e remodela a educação estadual. Um dado fundamental é o alinhamento da política educacional do estado com os princípios da Nova Gestão Pública. Nesse sentido, é válido pensar no princípio da otimização dos recursos e na redução orçamentária como pano de fundo para a apresentação do Decreto n. 42.838, que altera a estrutura básica da SEEDUC, que funcionava com 30 coordenadorias regionais e passa a atuar com 14. Isso significa fazer mais e melhor com menos, por meio do redimensionamento das áreas de abrangência geográfica e pela redistribuição do quantitativo de unidades escolares entre as Regionais. (p. 155)

É a lógica do empresariamento da educação que molda as ações e decisões desses gestores. A eficiência tão almejada, é planejada por números e quantitativos que projetam redução de custos, afetando diretamente o cotidiano das escolas. Ao mesmo tempo, em que há um sucateamento nos investimentos públicos, a forma de administrar a crise é inspirada na iniciativa privada.

Nessa perspectiva, para resolver o problema do fluxo escolar, a estratégia utilizada foi intensificar o controle das matrículas e dos registros de frequência das unidades escolares. No ano de 2011 começaram a ser realizadas campanhas de otimização de turmas. Aliás, o termo “campanha” passou a ser muito utilizado, marcando uma tática de estimular o compromisso de todas e todos no desenvolvimento do novo programa de educação.

Otimização de turmas, de acordo com a legislação da Secretaria de Educação, é um procedimento que visa redistribuir o corpo discente, de modo a reorganizar os recursos físicos, humanos e materiais da administração pública. Desse modo,

> [...] o procedimento de otimização será efetivado quando existirem duas ou mais turmas de um mesmo segmento, série, fase ou ano, de mesma escolaridade, módulo ou turno, cujo total de alunos enturmados não

> ultrapasse o limite da capacidade física da sala ou o número limite de alunos por segmento. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2013, art. 2.º)

Quando ocorrem esses casos, a turma que tiver o menor número de alunas/os efetivas/os será extinta e integrada à outra, ou seja, as duas turmas serão unificadas. Esse procedimento envolve a realocação de professores no quadro de horário, bem como aumenta a possibilidade de turmas lotadas, o que dificulta ainda mais o processo ensino-aprendizagem.

Para que as turmas sejam otimizadas, se faz necessário um intenso controle sobre o quantitativo de matrículas e o fluxo de frequências das/os alunas/os às aulas. Essas informações devem ser registradas no EducaCenso pela unidade escolar, portanto, a própria rede de ensino é a responsável direta pelas informações que geram os números para o cálculo do IDEB.

A campanha de otimização de matrícula passou a ser denominada “Campanha dos 30 Dias”, pois consiste em uma auditoria para cancelar a matrícula de alunos com trintas faltas consecutivas, sem justificativa, desde o primeiro dia letivo.

O objetivo da ação é impedir que as/os alunas/os infrequentes sejam contabilizadas/os na média do IDEB, haja vista que o cálculo é feito a partir do número de alunas/os matriculadas/os. A partir de 2012 esse controle passou a ser realizado pela Inspeção Escolar, responsável pela fiscalização da escrituração escolar, portanto, pelos registros de frequência.

4.2.1 Experiências da “Campanha dos 30 Dias”

Na minha dissertação de mestrado[20] fiz um breve relato sobre uma experiência vivida em uma dessas Campanhas dos 30 Dias. A experiência foi analisada sob a perspectiva da sobreimplicação (LOURAU, 2004), haja vista que “o que mais acontece no cotidiano do Inspetor é a falta de reflexão sobre os efeitos produzidos pela função no nosso modo de pensar, sentir e agir” (PEREIRA, 2014, p. 112).

Na pesquisa para o doutorado, analisando as estratégias de governo e os efeitos do Programa de Educação implementado pela Secretaria em 2011, retorno a essa experiência com outros olhares, procurando me metamorfosear, na tentativa de

[20] A pesquisa intitulada “Inspeção Escolar: uma análise das relações de poder” teve como objetivo analisar as condições que permitiram a realização do concurso para o cargo Professor Inspetor Escolar em 2007 na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, bem como as práticas e os efeitos das relações de poder que permeiam a função (PEREIRA, 2012).

me recusar a continuar repetindo as mesmas práticas, ou melhor, recusando a inspetora que há em mim (FOUCAULT, 2010).

A campanha foi realizada em março de 2012 e teve como objetivo evitar as irregularidades por meio da verificação dos registros de frequências das/os alunas/os. De acordo com as orientações recebidas pela Secretaria, deveríamos avaliar as seguintes situações: frequência de indivíduos estranhos ao quadro escolar, ou seja, que frequentavam as aulas sem a devida matrícula; alunas/os matriculadas/os em desacordo com as determinações legais em vigor; e alunas/os matriculadas/os com trinta faltas consecutivas sem justificativa.

Ao constatar alguma dessas situações, deveríamos notificar a direção da escola, para que as medidas cabíveis fossem tomadas. No caso de alunas/os com trinta faltas consecutivas, as matrículas deveriam ser canceladas para “limpar a base de dados” e assim evitar problemas nos resultados do IDEB.

Lembro que fui às escolas com essas orientações em mente e com a sensação de ter que dar conta de mais uma tarefa. Naquele momento não fiz uma análise pormenorizada da situação, apenas lembro que reclamei bastante por ter que ficar conferindo diários de classe. As visitas eram feitas em duplas, para que tivéssemos melhores condições de realizar aquela atividade até então nova no nosso cotidiano.

> A conferência dos registros de frequência é uma atividade que requer atenção e paciência. Ao acompanhar uma Inspetora em um desses Programas de Trabalho, depois de várias turmas conferidas, percebemos que havia muitos alunos faltosos, o que nos levou a uma verdadeira “caçada”. Quando encontrávamos um caso, já nos sentíamos vitoriosas por descobrir o erro e já estávamos sentindo “prazer” em solicitar o cancelamento das matrículas! Num dado momento, despertei para o fato de que estávamos tratando de questões relacionadas à vida desses alunos. Cancelar matrículas para evitar desperdício de verba é uma questão importante, mas o contato com os documentos nos fazia enxergar esses alunos apenas como números, como coisas. Muitos casos poderiam ser de “alunos fantasmas”, mas muitos também poderiam ter relação com problemas ou dificuldades desses alunos em frequentar a escola. (PEREIRA, 2014, p. 111)

Pobre de mim! Pobre de nós, que estávamos ali a caçar alunas/os fantasmas como se fôssemos grandes guerreiras que estavam contribuindo para a melhoria do sistema de ensino! A ausência da análise da implicação produz naturalizações sobre nossas práticas. Como no relato acima, uma rotina de trabalho que demanda o cumprimento de tantas tarefas muitas vezes pode paralisar nossa capacidade de refletir.

Não é fácil passar o dia inteiro conferindo diários de classe, contando quantas faltas as/os alunas/os tinham, dar orientações sobre como preencher os registros corretamente, buscar falhas que pudessem gerar notificações às/aos diretoras/es. É uma relação, no mínimo, conflituosa, pois o trabalho teria que ser realizado de uma forma, ou de outra.

A grande questão é que quando reduzimos todas as questões a indicadores, a números, a gráficos e a tabelas, deixamos de considerar todas as histórias que dão vida àqueles papéis, documentos e relatórios.

Dois meses depois, em uma reunião com as/os Inspetores Escolares, ouvi o Secretário de Educação enaltecendo a "Campanha dos 30 dias", pois essa ação possibilitou uma significativa limpeza de dados, influenciando diretamente o resultado do cálculo do IDEB. Me senti extremamente incomodada.

O discurso do secretário de Educação se deu no sentido de que a situação do estado do Rio de Janeiro não estava tão ruim assim, mas que era necessário um maior controle: "Não existe sistema imune à fraude, é o olhar... Tem que vigiar, tem que cuidar, tem que controlar" (PEREIRA, 2014, p. 57)[21].

Foram encontrados cerca de 160.000 (cento e sessenta mil) alunos considerados "fantasmas" na rede estadual. Esse número é significativo e pode dizer muitas coisas, dentre elas: a desorganização da rede de ensino; a tática para receber mais investimentos, haja vista que a verba é calculada pelo número de alunas/os; a fragilidade no sistema informatizado etc. Contudo o que mais me interessa destacar é que o problema do IDEB estava sendo resolvido por uma questão burocrática.

O problema da qualidade da educação no Rio de Janeiro seria uma questão burocrática? A limpeza de dados, expressão utilizada durante nossa rotina de trabalho, gerou os resultados esperados pelos entusiastas por números e a Campanha dos 30 Dias passou a ser uma rotina anual.

Após a limpeza de dados houve uma intensificação da vigilância, não apenas no contexto da Inspeção Escolar, mas todas/os se vigiavam constantemente, sendo os atos burocráticos, principalmente por meio de levantamento de dados, os principais instrumentos.

Cabe destacar que as/os inspetoras/es não eram responsáveis pela efetivação do cancelamento das matrículas, apenas pela verificação dos diários, que deveriam

---

[21] Informação verbal no evento "Café com os Professores Inspetores Escolares", com o Secretário de Educação Wilson Risolia realizado dia 17/05/2012 às 09h, Rio de Janeiro.

ser cópia fiel dos registros no Sistema Conexão Educação, e por indicar quais matrículas poderiam ser passíveis de cancelamento.

Desse modo, à Inspeção Escolar compete apenas a auditoria dos dados. As indicações são passadas à/ao diretora/or que se encarregará de verificar os motivos da infrequência das/os alunas/os.

Outro fator importante a ser destacado é que desde o início da Campanha, as/os diretoras/es eram orientadas/os a fazer a limpeza dos dados antes da auditoria. Nos primeiros anos isso era mais difícil de acontecer, pois, as escolas não estavam habituadas a fazer o registro da frequência das/os discentes nos diários de classe definitivos. Em muitos casos, o ano letivo iniciava e as escolas ainda não haviam recebido verba para comprar os diários de classe.

Muitas/os diretoras/es foram notificadas/os por apresentarem registros provisórios em folhas soltas que não tinham o timbre do Estado, ou em listas de presença. Havia também os problemas de alunas/os frequentando as aulas, mas devido às instabilidades tecnológicas, não estarem alocadas/os no Sistema Conexão Educação. Era um caos! Mas o caos, para mim, não estava relacionado a essas questões burocráticas, mas ao fato de eu ter que conferir tudo aquilo!

Após as inúmeras notificações, as/os diretoras/es começaram a temer a responsabilização, portanto, muitas vezes eu chegava à escola para a auditoria e não fazia nenhuma indicação de cancelamento, pois a limpeza de dados já havia sido feita pela própria escola.

A campanha contra a evasão e a infrequência, embora simples de resolver estatisticamente, esbarra em algumas questões legais, como o acordo feito com o Ministério Público e o Conselho Tutelar em 2004, que determinou a criação de Grupos de Visitadores para verificar pessoalmente as situações de infrequência.

O grupo, formado por professoras/es, mães/pais, responsáveis e/ou pessoas da comunidade, além de verificar a situação de cada aluna/o, tem por incumbência “sensibilizar cada grupo familiar para retorno do aluno à escola” (RIO DE JANEIRO, 2006, art. 1.º).

As notificações de infrequência são obrigatórias para os casos de alunas/os infrequentes por dez faltas, consecutivas ou intercaladas, sem justificativa. Os visitadores devem realizar visitas agendadas, “observando todos os detalhes da residência, a fim de que sejam colhidos, de forma amigáveis os maiores número [sic]

de informações, que auxiliem as atividades com o aluno infrequente” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2006, art. 2, §1.º).

Desse modo, a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente foi institucionalizada. Após esgotados todos os recursos da unidade escolar, a ficha deve ser enviada ao Ministério Público e ao Conselho Tutelar para as demais providências. Ou seja, as ações de combate à infrequência, desde 2006 estariam ligadas às tentativas de fazer com que as/os alunas/os retornassem às escolas.

É importante fazer um breve destaque em relação à estratégia do Grupo de Visitadores. As análises de Foucault (2008a) a respeito da biopolítica nos ajudam a pensar nos efeitos da lei enquanto uma solução econômica para uma punição eficaz. Nesse sentido, os neoliberais articulam a lei à economia na mesma lógica do capital humano. A criminalidade, por exemplo, é analisada na perspectiva do comportamento, ou seja, na inteligibilidade desse comportamento, portanto, um comportamento econômico.

Como efeito, a ameaça e o medo da pena ampliam as formas de controle por meio de uma vigilância mútua em prol da legalidade. Vivemos constantemente sujeitos à punição. A esse respeito, Scheinvar (2011) traz uma importante contribuição:

> Em épocas em que os confinamentos disciplinares demonstram-se insuficientes, a subjetividade penal é disseminada com maior intensidade, apelando à participação coletiva na vigilância, no julgamento e na punição, como condição para a garantia dos direitos: a subjetividade penal presente nas práticas de governo emerge, em nome da defesa dos direitos, afirmando a defesa da legalidade. [...] Todos, o tempo todo, nos apoiamos “ajudando”, “protegendo”, vigiando-nos, julgando-nos e exigindo penas: uma biopolítica orientada pela crença em castigos, sobretudo quando respaldada na promessa de garantia dos direitos. Trata-se da convocação extensa, intensa e ininterrupta à participação, em nome da democratização dos espaços, da intervenção da sociedade civil na esfera do Estado para transformá-lo (p. 143 e 144).

O Grupo de Visitadores pode ser entendido como parte dessa estratégia de vigilância para garantir a legalidade. Visando a prevenção, a comunidade escolar é convocada a contribuir para a garantia do direito das/os estudantes de frequentarem as escolas, mas ao mesmo tempo, de penalizar quem não contribui para a garantia desse direito.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente as/os mães/pais têm a obrigação de matricular suas/seus filhas/os na rede regular de ensino e as/os dirigentes das escolas têm a obrigação de comunicar ao Conselho os casos de faltas

injustificadas e de evasão escolar, quando todos os recursos cabíveis forem esgotados (BRASIL, 1990).

Deixar uma criança em idade escolar obrigatória fora da escola é considerado crime previsto no Código Penal (abandono intelectual). O Grupo de Visitadores, portanto, atua na fiscalização das condições em que essas/es estudantes se encontrariam, sob a justificar de auxiliar no combate à evasão escolar.

Além de terem acesso aos lares e a informações sobre as vidas dessas/es estudantes, o grupo coopera para que a punição seja garantida às/aos responsáveis que estejam violando o direito dessas crianças e adolescentes à educação.

Ainda que alguns responsáveis não cheguem aos níveis extremos de penalização previstos como a prisão, multa ou até mesmo perda da guarda de suas/seus filhas/os, a punição já acontece no momento em que são visitadas/os, convocadas/os ou notificadas/os, pois já fica caracterizado que algum erro de comportamento está sendo cometido.

Isso me faz lembrar de outra experiência que tive em uma visita, quando estava na secretaria de uma escola assinando certificados de concluintes do Ensino Médio. O pai de uma aluna chegou exaltado na escola exigindo falar com alguém da direção, pois havia recebido uma notificação do Conselho Tutelar.

Aquele senhor estava visivelmente desesperado, pois, precisou faltar ao trabalho para ir à escola entender o motivo de ter sido notificado pelo Conselho Tutelar. De acordo com as informações que recebeu no Conselho, a escola teria realizado todos os procedimentos para entrar em contato com ele, mas não obteve sucesso e sua filha continuava faltando às aulas sem justificativa.

Ele berrava, dizendo que a escola estava mentindo, que nunca recebeu telefonema ou contato da escola em relação ao assunto e que se sentia ameaçado de perder a guarda da filha. Disse também que se sentiu humilhado no Conselho Tutelar e a diretora da escola precisaria se explicar.

Naquele momento fiquei em choque. Eu ouvia a secretária da escola tentando se justificar com o pai da aluna. Percebia que ninguém da coordenação ou da direção queria conversar com ele naquele momento, haja vista que ele estava muito alterado. Enquanto isso, eu tentava concluir minhas tarefas o mais rápido possível, morrendo de medo de ser lembrada, ou de ser apontada como a responsável pela auditoria das

matrículas. No final, a diretora conversou com o pai, que saiu de lá mais calmo e tudo se esclareceu: a aluna estava cabulando as aulas.

Aquela situação me deixou chocada por vários motivos: eu fazia parte do sistema que auditava as matrículas, era uma das (algozes) que indicava os cancelamentos; a forma como as pessoas são tratadas por instituições que penalizam antes de qualquer argumento ou justificativa de defesa; a pressão que as escolas recebem para manter o controle do fluxo e evidentemente não darem conta da demanda, o que pode levar a preenchimentos de relatórios sem a realização das medidas exigidas.

Nada compensaria o desespero que o pai daquela aluna, ou tantas outras mães, ou responsáveis podem passar diante de situações como essa. É uma lógica cruel, que afeta a todas/os que estão envolvidas/os, mas essa questão não pode cair na armadilhar de procurar culpadas/os. É preciso refletir sobre a subjetividade penal que sustenta essa lógica.

Nas primeiras experiências que tive na Campanha dos 30 dias não havia orientações específicas a respeito dos caminhos que a escola deveria percorrer por meio da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente. Como a minha atuação se limitava à auditoria, a sensação que eu tinha era de que a “ordem do dia” era o cancelamento das matrículas.

Embora a Secretaria justificasse a ação, desde o início, sob argumentos de que seria uma forma eficaz de controlar o fluxo escolar e de que o cancelamento da matrícula não impediria o retorno da/o estudante à rede de ensino, já que sua vaga estaria garantida, a campanha recebeu muitas críticas.

Devido a pressões do movimento sindical e do Ministério Público, a auditoria de matrículas passou a considerar todos os trâmites do acordo firmado em 2004 para o combate à evasão escolar. Somente no manual de 2017 as seguintes orientações passaram a ser disponibilizadas:

Figura 6 – Manual da Campanha dos 30 Dias de 2017

d) ACOMPANHAMENTO DA FREQUÊNCIA:

As unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro seguem as diretrizes estipuladas pelo Decreto nº 30.151, de 13 de dezembro de 2001, que institui o Programa Estadual de Controle da Evasão Escolar.

A SEEDUC também adota ações estabelecidas em legislação, como o Termo de Compromisso celebrado entre o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Associação dos Conselheiros Tutelares/RJ em 13 de fevereiro de 2004, que determina a criação de um grupo de visitadores em cada unidade escolar da rede, integrado por professores, pais, responsáveis e/ou pessoas da comunidade, cuja incumbência será, sob a coordenação da direção de cada unidade escolar, a de verificar pessoalmente a situação geradora da ausência de cada aluno infrequente e sensibilizar cada grupo familiar para o retorno do aluno à escola. Em seu artigo 2º, o Termo determina que a infrequência seja constatada através da ausência injustificada do aluno por 10 (dez) dias consecutivos ou alternados (dentro do bimestre letivo) resultando no preenchimento da Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), conforme modelo anexo ao Termo mencionado.

Antes do prazo de 10 (dez) dias, as escolas são orientadas a fazer contato telefônico ou por escrito com os responsáveis dos alunos que acumulem 05 (cinco) faltas consecutivas ou alternadas. Caso o aluno não retorne após esse contato, entra em ação o Grupo de Visitadores que realizará visita à residência do aluno. Esgotados todos os recursos cabíveis para encontrar a família do aluno e o mesmo não voltando a frequentar a escola, a Direção deverá encaminhar a 1ª e a 2ª vias da FICAI, com a síntese dos procedimentos adotados e efetivados, ao Conselho Tutelar e, na sua inexistência, ao Promotor de Justiça da Infância e da Juventude da Comarca, que tomarão as providências cabíveis.

Fonte: Arquivo pessoal.

Em meio a tantas pressões, vindas de todos os lados, penso nos cortes que foram realizados. Aliás, a expressão “corte”, tão usada na rotina de auditoria, tem

muito a nos dizer sobre essa prática. Quantas/os alunas/os foram cortadas/os? Quantas/os deverão ser cortadas/os? Essas perguntas eram comuns durante as visitas e por muitas vezes não nos dávamos conta da profundidade desses cortes.

Paradoxalmente, a estratégia que permite a subida no ranking é a mesma que exclui, pois, os cancelamentos não são feitos apenas no início do ano letivo, mas sempre que o quantitativo de trinta faltas é identificado. O cancelamento virou uma rotina, ou seja, quem não comparece é eliminado do sistema.

Trata-se de uma estratégia eficaz para a rede estadual se livrar de vários problemas: os cálculos estatísticos do IDEB poderão ser feitos sem prejudicar a posição no ranking; as escolas poderão apresentar documentos que comprovem seus recursos para combater a evasão e assim livrar-se da responsabilização; as/os alunas/os infrequentes que poderiam ter um baixo rendimento não participam dos exames, pois já não pertencem mais ao sistema de ensino.

O sucesso no ranking do IDEB corresponde à produção de fracassos. É uma lógica selvagem: para que a secretaria seja reconhecida como um sistema de sucesso, outros deverão ser enquadrados no fracasso. Os outros são as/os professoras, diretoras, mães, pais e responsáveis penalizadas/os por notificações por não fazerem a sua parte, mas os outros também são alunas e alunos penalizados por meio da exclusão, do cancelamento.

É uma lógica que dá visibilidade enquanto exclui, pois, a partir da identificação daqueles que não estão frequentando as aulas, da quantificação do problema e da projeção do fracasso, o cancelamento é realizado. Todavia, por se tratar de números, o corte não dói na mão de quem segura a caneta ou pressiona a tecla do computador.

O problema da qualidade da educação não é uma questão burocrática. As estratégias para elevar a posição no ranking também não são simplesmente burocráticas. Trata-se de uma tecnologia de governo que controla nossas condutas, nossos comportamentos, nossos interesses, nossa forma de trabalhar e, principalmente, no caso dos cancelamentos de matrícula, produzem exclusão e fracasso.

Finalizo este capítulo retornando à polêmica noticiada sobre a falta de vagas para Educação de Jovens e Adultos. A resposta dada pela Secretaria de Educação resume em poucas palavras o que se espera dos sujeitos em uma sociedade neoliberal:

> Para o estado, o que falta para aumentar as matrículas não é falta de divulgação, mas de vontade do próprio candidato. “Temos faixas em diversas escolas divulgando a educação para jovens e adultos. Quando a pessoa quer, corre atrás do seu objetivo”, afirmou a coordenadora de EJA na Secretaria de Estado de Educação, Rosana Mendes. (ANTUNES, 2014)

É a lógica do empresariamento da sociedade, que dissemina um modo de vida em que os sujeitos precisam “[...] dar mostras ao sistema de que valem a pena, isto é, de que suas vidas são dignas de serem vividas, vale dizer, merecedoras de inclusão e reconhecimento” (GADELHA, 2018, p. 242).

De fato, houve muito sofrimento para que a rede estadual pudesse chegar ao sucesso, principalmente porque esse sucesso é apoiado na produção do fracasso e da exclusão. Sendo assim, a quem interessa o penúltimo ou o quarto lugar? Deveríamos estar contentes pela Secretaria de Educação?

Desse modo, podemos questionar: o que uma posição em uma lista de um ranking tem a nos dizer?

> A disposição das palavras (ou das “coisas”) numa lista é, já em si, um modo de classificação e de definição de “um campo semântico”: há itens que são incluídos, enquanto outros são excluídos, além disso, há uma ordenação hierarquizada que coloca no alto da coluna os itens considerados “superiores”, remetendo para a parte de baixo os “inferiores”. (GOODY, 1988, p. 117 e 118)

O registro dessas posições produz regimes de verdade sobre a condição dos sujeitos envolvidos no processo educacional em uma perspectiva binária e de comparação entre os que sabem e os que não sabem, ou seja, entre o sucesso e o fracasso.

Além do saber estatístico como tecnologia de governo, outra estratégia precisa ser destacada, pois, foi fundamental para que o Programa de Educação fosse desenvolvido: o programa “Gestão Integrada da Escola”. No próximo capítulo, portanto, apresentarei alguns dos efeitos das estratégias de monitoramento do Programa de Educação implantado em 2011.

5 **“A DONA GIDE CHEGOU!”**

> Uma conversa informal com uma Inspetora me chamou atenção, de forma até muito engraçada, para alguns efeitos da “GIDE”. Estávamos falando sobre a minha pesquisa, pois, ela estava muito curiosa sobre o meu tema, até que chegou um momento em que ela se sentiu confortável para me contar uma história interessante. Certa vez uma Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar chegou a uma escola para fazer o seu trabalho e escutou lá, no fundo: “a Dona GIDE já chegou??!!” Ela contou que algumas pessoas nas escolas, por um bom tempo, achavam que “a GIDE” era uma pessoa e que a ouvidoria da Secretaria de Educação chegou até a receber reclamações da “Dona GIDE”, como se seus problemas não tivessem sido resolvidos porque a “Dona GIDE” estava demorando a verificar a situação... Dei muitas gargalhadas ao ouvir a história e fiquei imaginando como poderia ser, de fato, a personificação dessa tal “Dona GIDE”...
>
> *Diário de Campo*

Quem era a “Dona GIDE”? Quantos impactos uma sigla seria capaz de proporcionar? Que programa é esse que se coloca de forma tão imponente? Quando novas siglas começaram a ser anunciadas nas escolas, houve muita desconfiança. Mais um projeto para nos sufocar, pensava eu com os meus botões.

A novidade era velha, mas assustava, preocupava e incomodava. No início eu não me interessei em conhecer o projeto, aliás, não fui convidada a conhecer os detalhes, pois a Inspeção Escolar não estava incluída.

Havia muita propaganda sobre a implantação de um novo sistema de gestão, pois não bastaria impor um novo modelo, ele precisaria ser desejado, almejado e consumido. Isso significa que todas e todos precisariam comprar a ideia.

O Programa de Educação de 2011 foi implantado por um decreto que estabeleceu várias mudanças na rotina das escolas. Para que essa legislação fosse cumprida algumas estratégias foram utilizadas para garantir a eficácia desse programa, conforme já apresentado nos capítulos anteriores.

Entretanto, os programas desenvolvidos não se limitaram aos descritos no Decreto. Por meio do convênio com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial,

especialista em consultorias de gestão para empresas, o programa Gestão Integrada da Escola (GIDE), que é um modelo de gestão baseado em aspectos gerenciais e que propõe metas a serem alcançadas de acordo com as exigências do IDEB, passou a ser um referencial para as escolas.

Esse modelo de gestão já vinha sendo desenvolvido há mais de quinze anos pela professora Maria Helena Godoy, tendo sido aplicado em outras redes estaduais de ensino (Ceará, Pernambuco e Sergipe) e pode ser aplicado também em escolas privadas (FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL, 2016).

Por ser um programa de monitoramento, eu estava preocupada em conhecer cada detalhe do método científico utilizado pela GIDE, ou seja, como eram os relatórios, quais as fórmulas usadas para calcular os índices, o que cada sigla significava. Essa foi a primeira versão deste capítulo, mas ainda bem que podemos contar com os intercessores! (DELEUZE, 1992).

Desse modo, em vez de detalhar cada formulário, decifrar todos os códigos e descrever minuciosamente cada indicador, optei por analisar os efeitos desse programa a partir da percepção de algumas experiências vividas na minha prática profissional e de alguns relatos de entrevistas.

5.1 **A primeira vez que eu me deparei com a “Dona GIDE”**

> O ano é 2011. Chego à Unidade Escolar para mais uma visita de rotina. Preciso falar com alguém da direção, mas estão todos ocupados. A secretária, atordoada, diz que a escola está com duas supervisões. Fico surpresa com a possibilidade de ter outra/o Inspetora/or na escola e procuro saber quem é. Sou informada de que a GIDE está na escola e que a direção não poderia me atender no momento. Minha primeira reação foi ficar indignada, para não dizer outra coisa... Como assim não podem parar para atender a inspeção? Depois me dei conta de que nessas horas, a inspetora que havia em mim se manifestava. Nesse jogo de poder, em que a hierarquia é valorizada, cada um deveria ficar no seu lugar... Preciso trabalhar! Tenho formulários importantes para preencher! Nossa! Como esse jogo é difícil... Difícil de escapar...
>
> *Diário de Campo, 2017*

Não se tratava do lugar em que cada um era colocado ou a possibilidade de ter outra figura mais importante presente na escola. Também não se tratava de quem tinha mais poder, pois muitas/os inspetoras/es passaram a questionar que alguns formulários da GIDE eram até parecidos com os da Inspeção. Que relação era aquela?

É importante destacar que não compreendo o poder como um lugar. Concordando com filósofo Michel Foucault, o poder não é uma essência ou uma posse, mas pode ser entendido como uma relação, uma prática, ou seja, como algo que se exerce. Machado (1979), nos ajuda nessa compreensão:

> Rigorosamente falando, *o* poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação [...] Não é um lugar, que se ocupa, nem um objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral; nessa disputa ou se ganha ou se perde. (grifo do autor, p. XIV e XV)

Esse destaque é importante, pois contempla um dos fios de análise desta pesquisa, pois, muitas vezes caímos na armadilha de entender o poder como algo exclusivamente do Estado, essencialmente negativo ou como uma posse, isto é como se pudesse ser detido por uns e não por outros. A grande questão passa pela compreensão das maneiras como o poder se exerce, da especificidade das relações de poder. Desse modo, o poder pode ser entendido em uma perspectiva de relações microfísicas, capilares e que se distribuem por todo o corpo social.

A especificidade das relações de poder pode ser entendida a partir da noção de governo, em que o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, conforme já apresentado no Capítulo 1. Nesse sentido, o exercício do poder é um conjunto de ações sobre ações possíveis, ou seja,

> [...] ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento de sujeitos ativos; ele inclina, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, coage ou impede absolutamente, mas é sempre de um modo a agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir (FOUCAULT, 2010c, p. 288)

Sob essa perspectiva, volto ao questionamento sobre os efeitos das relações que afloraram naquela visita. Impactada pelos conflitos de hierarquia, dos lugares marcados e das tarefas a serem desempenhadas, me vi individualizando a problemática em questão.

> Depois de muito tempo de espera, já finalizando a minha visita, a diretora aparece para assinar o Termo de Visita. Ela pede mil desculpas, justificando que a escola estava uma loucura com a GIDE! Nesse momento eu já estava menos indignada, menos inconformada com a espera, mas estava cansada depois de um longo dia de conferências de documentos. Faço apenas as perguntas que precisam ser preenchidas para o Termo de Visita e saio da escola com a sensação de sufocamento. (Diário de Campo, 2017)

A burocracia é sufocante! Talvez por isso não tenha analisado, em um primeiro momento, as implicações daquela nova figura, ou melhor, daquela nova agente na escola. Naquele momento eu me sentia perdendo espaço, desconfiando de uma nova fiscalização que poderia ganhar contornos inesperados. Dias depois, conversando com outras inspetoras, descubro que, de fato, os questionários que estávamos preenchendo eram praticamente idênticos. Algumas estavam exaltadas, pois, achavam um absurdo serem colocadas em segundo plano, isto é, receberem menos atenção nas visitas.

Ao mesmo tempo, eu pensava: não é só isso! Tem mais coisa aí... Não que houvesse um mascaramento ou falseamento das coisas, mas a configuração que ia se formando na Secretaria produzia efeitos que, naquele momento, talvez sobreimplicada, não conseguia analisar.

Minha prática profissional não é das mais fáceis. Além do peso da função, que está ligada à fiscalização e a representar o governo do estado, as relações de trabalho também são muito dolorosas, chegando a me causar adoecimento.

Como escapar dos efeitos da sobreimplicação, que vão além da sobrecarga de trabalho ou dos níveis de estresse? Coimbra; Nascimento (2004), apontam potentes reflexões sobre o conceito de sobreimplicação, pensado na relação instituído/instituinte. Nesse sentido, a sobreimplicação pode ser pensada nos seus aspectos históricos, múltiplos e paradoxais.

> A estratégia de pensar a sobreimplicação como uma construção histórica, onde todas estas questões estão presentes e possíveis de serem mudadas, afirma uma proposta que aposta também nas linhas de fuga, na possibilidade de experimentar, transformando a nós e ao mundo. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, [s. p.])

Essa perspectiva, bem como a de análise de implicação também me ajudaram a dar outras formas ao meu modo de pesquisar, (des)alinhando o tom da minha escrita, proporcionando outras formas de análises, tentando sempre escapar dos limites que foram tentando se impor durante todo o processo.

Embora as mudanças promovidas pelo Programa de Educação estivessem sendo amplamente divulgadas, o fato de me deparar com alguém que representava

essa nova versão de gestão indicava novos arranjos que afetavam diretamente o cotidiano das escolas.

Novos lugares iam sendo demarcados, produzindo novos campos de disputas que não poderiam ser analisados somente em uma perspectiva hierárquica. O questionamento mais recorrente entre as/os inspetoras/es se referia justamente a essas novas posições: “é um absurdo elas fazerem praticamente o mesmo serviço que a inspeção faz e ganharem gratificação, quando, na verdade, quem tem o poder do carimbo é a inspeção!” (DIÁRIO DE CAMPO).

As funções seriam, de fato, as mesmas? Por ser Inspetora, minhas análises partiram dessa perspectiva, tentar entender a diferença entre mim e a Dona Gide. Entretanto essa perspectiva limitava algumas análises. Não queria marcar uma posição nessa disputa. Muito menos estabelecer argumentos que poderiam definir quem desempenhava melhor sua função ou qual seria mais necessária.

As queixas que ouvia foram produzindo efeitos em mim, mas eu precisava compreender um pouco melhor a velha novidade, considerando outros aspectos para aprofundar minhas análises.

“Dona GIDE” é um apelido que circulou nas escolas para se referir à Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGE). Mas ela não era uma figura totalmente inédita no cotidiano das escolas. No período de 2008 a 2010 tivemos a atuação dos “Orientadores de Gestão”, que tinham como objetivo orientar e acompanhar os gestores em relação às ações previstas nos planos de ação das unidades escolares (SEUFETELLI, 2015).

Posteriormente, por meio da Resolução n.º 4646 de 22 de novembro de 2010, foi instituído um Grupo de Trabalho Temporário e o acompanhamento das ações em prol do Planejamento Estratégico da secretaria passou a ser responsabilidade dos Integrantes do Grupo de Trabalho (IGTs), que já atuavam na perspectiva do programa Gestão Integrada da Escola, ou seja, o programa já estava sendo disseminado antes mesmo de sua implantação oficial.

A partir da Lei n.º 6.479/2013, a função passou a ser denominada “Agente de Acompanhamento de Gestão Escolar”, da qual são atribuições:

> ANEXO III
> ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO GRATIFICADA DE AGENTE DE ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR
> • Criar um clima de cooperação entre as pessoas levando as escolas a interagir na busca de metas e resultados.
> • Realizar treinamento dos envolvidos para que possam executar as ações propostas nos planos de ação pedagógico e ambiental.

> • Dar suporte à metodologia, realizando atividades de apoio, sistematizando as atividades.
> • Orientar o Gestor e a Comunidade escolar na identificação dos problemas da escola, levando-os à definição de metas e elaboração dos planos de ação para melhoria dos resultados.
> • Verificar a execução e eficácia das ações propostas nos planos de ação, com vistas ao alcance das metas estabelecidas.
> • Orientar a definição de ações corretivas para os desvios identificados, bem como orientar o registro/disseminação das práticas bem sucedidas. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 05)

Diferente do cargo de Professor Inspetor Escolar, cujo ingresso é mediante concurso público, a função do AAGE é considerada estratégica, portanto, gratificada e desempenhada por servidores selecionados em processo seletivo interno. Nas atribuições descritas, é possível identificar características voltadas para o monitoramento do Programa Gestão Integrada da Escola.

Seguindo uma lógica de meritocracia, as/os servidoras/es nomeadas/os para a função enfrentaram um longo processo seletivo, semelhante aos processos de empresas privadas, conforme descrito pela AAGE entrevistada:

> Foi maçante, foram vários, não foi só um dia, foram vários dias, dia inteiro de participação com dinâmicas com todo um processo, parecia um processo de empresa, de empresa mesmo. Participamos com psicólogos, terapia, tipo terapia, porque quando nós passávamos pelas etapas, nós recebíamos a avaliação e diziam se nós iríamos participar da outra e ficávamos todos na expectativa de participar da próxima etapa. Então assim, foi muito legal. Nós participamos em lugares diferentes e aí tínhamos que falar da nossa prática enquanto profissional na área, que eu era inspetora, eu sou inspetora, o que que isso serviria pra minha vida profissional, o quê da minha formação ia servir para o AAGE, até então a gente não sabia, eu não sabia qual seria o trabalho do AAGE, não sabia né. (AAGE I)

O processo seletivo descrito pela AAGE como maçante, porém, legal, não era apenas uma cópia ou reprodução das seleções que acontecem na rede privada. É também uma forma de disseminação de uma forma-empresa (GADELHA, 2018) que exige dos sujeitos um modo de vida nesses moldes.

Isso significa que o processo, além de ser uma forma de peneirar os que seriam considerados mais competentes, era também uma forma de prever até que ponto aqueles servidores estariam dispostos a “vestir a camisa” do time (expressão tão utilizada em ambientes corporativos).

A figura da/o AAGE deveria ser um modelo de inspiração para as escolas, pois, a cada visita para orientação e monitoramento, essas/es servidoras/es divulgavam um modo de trabalho considerado eficiente.

> A partir da implementação do programa “Planejamento Estratégico”, envolvendo todas as escolas estaduais situadas nos municípios do Estado

> do Rio de Janeiro, a SEEDUC-RJ criou grupos de trabalho para dar suporte aos gestores educacionais e sua equipe pedagógica. [...] desde o início do programa em 2011, a Secretaria passou a disseminar os propósitos do seu planejamento para todas as escolas da rede, através da atuação dos Integrantes do Grupo de Trabalho (IGT). Dessa forma, pode-se inferir a existência de um modelo padrão no planejamento das escolas, objetivando o alcance de metas propostas pelo programa. Diante das metas propostas para cada unidade escolar, os servidores ficaram responsáveis por levar e orientar cada etapa do programa da GIDE. (SEUFETELLI, 2015, p. 41 e 42)

Mais do que divulgar, a/o AAGE cumpre um papel de vigiar e corrigir virtualidades. Talvez por isso eu tenha ficado tão incomodada durante a visita em que fui “deixada de lado”, pois, de certo modo, quem desempenhava esse papel nas escolas era eu.

Entretanto, havia uma diferença crucial e, pelo fato de ainda não conhecer alguns detalhes do programa que estava sendo inaugurado, os conflitos me levaram a um incômodo quando me deparei com a Dona Gide na escola. A diferença crucial e básica que distingue a/o AAGE e a/o Inspetora/or tem a ver menos com a forma como a função é desempenhada do que com o objetivo da ação.

Enquanto a ação da/o Inspetora/or se dá na forma de prevenção no que diz respeito aos aspectos da legalidade do processo educativo (PEREIRA, 2014), a ação da Dona Gide é garantir que o modelo de gestão integrada seja desenvolvido nas escolas. Ou seja, a função da/o AAGE é garantir que a GIDE funcione.

5.2 **Afinal de contas, o que é a GIDE?**

> Constantemente eu ouvia que a GIDE era um mural que a escola tinha que ter, para expor as metas a serem alcançadas e os projetos a serem desenvolvidos. Embora estivesse ciente dessa informação, eu nunca tinha me interessado em parar para olhar e analisar aqueles murais, mesmo passando por eles constantemente durante as visitas. A primeira vez que eu parei para olhar um mural foi durante a pesquisa, no ano de 2018, quando o programa já não estava mais em evidência na escola.
>
> *Diário de Campo, janeiro de 2019*

Antes de iniciar oficialmente esta pesquisa, fui buscando mais informações sobre o Programa Gestão Integrada da Escola devido a questões profissionais. No entanto todas as notícias em torno da GIDE soavam como algo muito distante da

Inspeção Escolar. Só se falava sobre o novo programa nas escolas, mas nós, inspetores, ficávamos nas especulações.

Em 2012 participei do encontro “Formação GIDE para Inspeção Escolar”, uma capacitação para as/os Inspetoras/es conhecerem a proposta da GIDE. Entretanto a reunião se resumiu em uma longa apresentação de *slides* que não faziam muito sentido. Assim, resolvi procurar por conta própria algumas informações no *site* da Secretaria. Por sorte, se assim posso dizer, salvei todas as informações encontradas, já que no ano de 2018 todas as informações foram tiradas do *site*. Aliás, em 2019 o próprio *site* da Secretaria ficou por alguns meses indisponível.

Já ingressada no doutorado, continuei procurando materiais que me dessem um suporte teórico para analisar minhas questões. Foi quando encontrei as dissertações do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao analisar essas dissertações, encontrei duas referências básicas que explicam todo o sistema da GIDE. São dois livros, que podem ser considerados manuais, pois detalham passo a passo como desenvolver o programa. Os livros também disponibilizam todos os modelos de formulários propostos para a implantação do programa.

Preciso destacar duas surpresas que tive ao analisar o material: a primeira foi o preço, nada acessível, ou seja, um material que não seria facilmente comprado por professores; a segunda foi o fato de serem exaustivos. Me senti como se estivesse lendo um daqueles manuais de móveis que parecem impossíveis de montar!

Eu realmente cogitava a possibilidade de encontrar referenciais teóricos que embasassem as propostas, mas não foi o que encontrei. Talvez tenha sido ingenuidade, ou, talvez tenha sido a ansiedade de aprofundar meu referencial teórico para a pesquisa.

Outro fato interessante é que tanto a linguagem dos livros como a linguagem das dissertações são bem parecidas, ou seja, os termos técnicos são priorizados. Contudo esse caminho foi importante, pois, os materiais se complementaram, me ajudando a compreender um pouco melhor a produção dos discursos gerencialistas que vem se destacando na área educacional.

> Abro o primeiro livro (Gestão Integrada da Escola), enorme, não somente pela quantidade de páginas, mas pelo formato, na altura e largura de uma folha A4 e penso: nossa, quanto tempo levarei para analisar isso aqui! Folheio diretamente para a primeira seção e me choco com a frase de Steve Jobs destacada em uma única página: “Tudo tem de ser claro, fácil de entender.

> Menos é mais. Simplicidade equivale a inteligência [sic], e complexidade, a confusão mental". Continuando a folhear o livro, percebo que não se tratava de um documento tão simples, ao contrário, parecia extremamente complexo (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Talvez algum especialista em administração de empresas não tivesse a mesma percepção que tive, já que prevalece uma linguagem bem específica do mundo empresarial. Embora essas questões não sejam novidades na área educacional, ainda me choca ler uma epígrafe de Steve Jobs[22] em um livro cujo público-alvo é de educadores.

O segundo livro, (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola), menor que o primeiro, não tem uma epígrafe com a frase de Steve Jobs ou de outro grande empresário, mas mantém as características de um manual. O livro é acompanhado de um CD que contém um *software* com todo o material necessário para as escolas trabalharem de acordo com os índices sugeridos.

Esses materiais propõem soluções, objetivando tornar o trabalho das/os gestoras/es mais simples. Se pensarmos em termo de simplicidade, basta comprar o pacote com os ingredientes de sucesso. Mas a complexidade que envolve as relações estabelecidas por esse programa está ligada à produção de discursos sobre a qualidade da educação sob a perspectiva de aspectos e estratégias gerenciais.

> Foco em resultados, eis o que a escola precisa! Esta é uma ação necessária, inadiável e prioritária para a área educacional do Brasil. Com os conceitos sobre a missão da escola alinhados, poderemos, então, todos, discutir contramedidas e soluções para a nossa educação. (GODOY, 2009a, p. 11)

> [...] posso afirmar que as escolas estão diante de um sistema gerencial avançado, que fala a língua da escola, testado e com um potencial espetacular para melhoria de resultados, no cumprimento efetivo de sua missão, prevista na LDB, de formação de cidadania. Adote-o e faça parte do grupo de escolas que está fazendo a diferença (GODOY, 2009b, p. 13)

Convites sedutores. Propostas que satisfazem às expectativas de uma sociedade que valoriza cada vez mais a competitividade. Escolas que se veem submetidas às regras de *rankings* que empurram as escolas para uma corrida desenfreada para o tão almejado sucesso escolar.

A GIDE pode ser definida como um sistema de gestão, desenvolvido por consultores, integrando "aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área

---

[22] Steve Jobs (1955-2011) "foi um empresário norte-americano, fundou a Apple. Criou o "Macintosh", o "iPod", o "iPhone" e o "iPad". A Apple revolucionou a indústria de computadores pessoais, os filmes de animação, o mundo da música e dos telefones celulares" (FRAZÃO, 2018).

educacional, com foco em resultados da atividade fim, processo ensino-aprendizagem" (GODOY; MURICI, 2009, p. 15).

Segundo Gomes (2015), "esse sistema gerencial visa ao desenvolvimento de uma cultura de planejamento, execução, avaliação e correção da política educacional do estado e à gestão eficaz das escolas, com foco nos resultados" (p. 56).

Essas definições compreendem um regime de verdade sobre os padrões de qualidade e de gestão que se encaixam perfeitamente nos moldes neoliberais. São conceitos que atendem a demandas específicas, como a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo.

São concepções moduladas por relações de forças que naturalizam modos de existência. Nesse sentido, é importante destacar que essas concepções foram produzidas em um contexto de transformações da gestão na área educacional, principalmente a partir da década de 90. Conforme aponta Klaus (2016):

> As discussões sobre a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo como valores sociais ganham centralidade principalmente a partir dos anos 1990 no cenário educacional brasileiro e constituem a gestão educacional a partir da lógica da gestão empresarial. A descentralização, a reconfiguração do papel do Estado, a responsabilização dos sujeitos e das instituições pelos seus sucessos e fracassos, o gerencialismo e o empresariamento da educação emergem como "soluções" para os problemas da sociedade contemporânea. (2016, p. 10)

Sob esse viés, a implantação da GIDE em 2011 foi anunciada como peça fundamental para solucionar os problemas da rede estadual do Rio de Janeiro. Um dos recursos utilizados para divulgação do programa foi a disponibilização de cartilhas informativas. Em uma delas, o programa é apresentado como um sistema que se inicia "com o desenvolvimento do Marco Referencial (o que temos, o que queremos e as diretrizes), chegando à análise de resultados, à correção de rumos e/ou registro das boas práticas" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2014).

Sendo assim, é um programa que opera na ótica da orientação, da prevenção e da correção, com base no Método Gerencial de Solução de Problemas, comumente representado pela sigla "PDCA".

A sigla, em inglês, serve para indicar as quatro etapas que compões o método: **P** = *Plan* (planejar); **D** = *Do* (executar o plano); **C** = *Check* (verificar os resultados); **A** = *Act* (agir corretivamente ou padronizar as boas práticas). Esse método gerencial é muito utilizado em empresas e foi desenvolvido em meio às mudanças acerca da

concepção de qualidade na produção de bens e serviços nas décadas de 30 e 40 (LONGO, 1996).

A utilização desses métodos na área educacional é a operacionalização de estratégias que enquadram “o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma” (SILVA, 2010, p. 21). Desse modo, não se trata simplesmente de copiar métodos utilizados em empresas, mas de naturalizar uma lógica.

O programa de gestão adotado pela Secretaria descreve como parte de seu objetivo, apoiar as escolas a cumprirem sua missão de formar cidadãos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96. Para tanto, usa como base o Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade para aplicação na Escola como indicador das ações que serão executadas pelo programa.

A partir do entendimento de que o desenvolvimento integral do aluno precisa ser mensurado, o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social é utilizado para medir os resultados da escola. Para garantir que todos os aspectos da escola sejam contabilizados, o método divide a escola em dimensões. De acordo com GODOY; CHAVES (2009), essas dimensões formam a Árvore do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social.

A Dimensão Finalística refere-se aos resultados do processo ensino-aprendizagem, portanto, uma dimensão de resultados, que corresponde a 45% (quarenta e cinco) porcento do cálculo do índice. Esses resultados consideram a avaliação interna (aprovação sem recuperação final, permanência na escola, alunas/os alfabetizadas/os e adequação idade/série) e externa (desempenho na Prova Brasil, aprovação em cursos de nível superior, inserção de alunas/os no mercado de trabalho, aprovação em cursos de nível técnico e desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio).

A Dimensão Processual se refere aos meios a serem trabalhados para que os resultados sejam alcançados. Essa dimensão e se divide em outras duas: a dimensão das condições ambientais, que corresponde a 25% (vinte e cinco) porcento do cálculo e a dimensão das condições de ensino-aprendizagem, isto é, os meios que influenciam os resultados, correspondendo a 30% (trinta por cento) do cálculo.

Esse é um resumo do método que sustenta a GIDE, balizado por dimensões que estruturam e definem o cálculo do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social.

Com isso, várias estratégias de caráter burocrático e de controle minucioso são indicadas sob a argumentação de serem essenciais para a melhoria da qualidade da educação. Mas quais são os efeitos dessa prática?

5.3 **O efeito GIDE**

"Os indicadores indicam pouca coisa, ou nada", já disse Lourau (1980, p. 147. Livre tradução). Contudo esses indicadores atendem a um propósito, por isso, os especialistas entusiasmados por números não se cansam de inventar instrumentos cada vez mais aperfeiçoados. O aparato desenvolvido para monitorar os programas da Secretaria de Educação é amplo e se distribui em detalhes que afetam o cotidiano escolar.

O Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social, por exemplo, é considerado um "raio-x" da escola. Por ser obtido por uma coleta de dados, seus especialistas acreditam que ele possibilite uma identificação

> [...] correta, rápida e precisa dos fatores que influem nos resultados. Ainda que sua coleta pareça trabalhosa e detalhada, a intenção é que a sua utilização crie na escola uma cultura de registro de seus principais dados/informações, dando-lhe oportunidade de se conhecer melhor e agir assertivamente, melhorando seus resultados. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2014)

Tanto trabalho para conhecer a realidade da escola! Conhecer a realidade da escola? Qual realidade? O cotidiano que pulsa nas escolas, ou os enquadramentos de uma lógica almejada?

5.3.1 <u>Atenção aos faróis!</u>

Por várias vezes, em visitas da Inspeção Escolar, eu ouvi reclamações de diretores a respeito da pressão que sofriam devido à quantidade de planilhas e relatórios que precisavam ser preenchidos. Eram desabafos que me faziam questionar o discurso de simplicidade e eficácia que rodeavam a proposta do método.

Certo dia uma diretora relatou em tom de confissão misturado com desespero: "Estou exausta! Eu não durmo mais! Você acredita que até de madrugada eu tenho que responder *e-mails*? Já estou até sonhando com os faróis da GIDE!" (Diretora F).

Um dos instrumentos para monitorar o cumprimento das metas são os temidos faróis. A GIDE oferece um aplicativo em que é possível inserir os dados obtidos pelo “raio-x” para que o cálculo dos resultados seja gerado automaticamente. Nossa! Quanta facilidade após tanto trabalho para coletar os dados!

O aplicativo pode parecer uma ferramenta que facilita o trabalho, haja vista que para cada dado inserido deve ser feita uma descrição das ações, que, associadas aos parâmetros da GIDE, vão gerar uma fórmula para que o resultado seja revelado.

Entretanto, os resultados classificados no formato de faróis são traduzidos da seguinte maneira: farol verde = resultado satisfatório; farol amarelo = resultado que merece atenção, pode melhorar; farol vermelho = resultado insatisfatório.

Sendo assim, os faróis não serviam apenas para indicar o que precisaria ser melhorado, mas para classificar as escolas e exigir das/os diretoras/es ações que garantissem o cumprimento das metas.

A pressão sobre essas/es profissionais era enorme e ainda que eu não fosse a responsável por monitorar os tais faróis, sempre tinha uma/um diretora/or que fazia questão de me informar que os registros estavam sendo realizados. Voltando ao desabafo da diretora:

> Na hora eu só consegui responder: que absurdo! Posteriormente, analisando a situação, penso que foi a melhor resposta. Afinal, é uma situação absurda! São tantas questões em jogo! Trabalhar para a escola bater a meta e não ser prejudicada, depender de um cargo para garantir uma gratificação que melhore o salário, tolerar assédio moral, ser cobrada de todos os lados, sem contar a responsabilidade de administrar as verbas... Será que vale a pena passar por tudo isso? Que modo de vida é esse que nos empurra para o caos? (DIÁRIO DE CAMPO)

Mesmo sendo inspetora, representando a Secretaria de Educação, muitas/os diretoras/es se sentiam à vontade para desabafar comigo. Seria porque eu estabelecia uma relação de confiança? Seria porque eu sempre me mostrava avessa às ações da Secretaria? Ou seria porque na minha prática eu acabava criando um ambiente em que era possível “falar mal” da Secretaria?

Por outro lado, seria uma forma de mostrar que embora elas/es se submetessem àquelas situações, faziam por pura obrigação e que não acreditavam no que estavam fazendo? São muitas possibilidades! Talvez não seja nenhuma dessas que eu apontei.

De certa forma, seja em forma de desabafo, crítica ou esclarecimento, havia a necessidade de prestar contas do serviço, de mostrar eficiência. Poderia ser uma forma de escapar, de demonstrar descontentamento com o programa.

Contudo, as/os diretoras/es não eram as/os únicas/os a preencherem relatórios. As/os AAGEs também tinham seus relatórios para preencher:

> Os nossos relatórios eram todos em *drives*, nós não usávamos papéis, salvo quando tinha que deixar alguma coisa para escola. Mas nós tínhamos planilhas, que tinham as etapas para serem vencidas, tudo no drive. Pra você ter ideia, para dizer a classificação da escola – a classificação que eu digo é assim, qual a visão que a escola tem naquele momento, como que escola estava – nós íamos vencendo etapas por etapas, onde a escola não melhorou. E aí, no final, ela gerava um gráfico, que sempre está aparente na escola, de como é que a escola evoluiu ou não conseguiu evoluir. Não tínhamos muitos papéis para preencher tudo em drive, a gente usava muito o pen-drive. Salva o documento no pen-drive aí implanta num sistema, é um drive que se alimenta com o resultado da escola. (AAGE I)

O relato acima resume a rotina que se estabeleceu nas escolas, evidenciando o quanto a tecnologia tem sido utilizada como um instrumento de controle especializado para ampliar o fluxo de informações.

De fato, é um ciclo: a escola preenche o “raio-x”, a/o AAGE orienta, monitora e verifica o processo. Assim, o sistema é alimentado e as informações ficam à disposição da Secretaria de Educação, que controla o cumprimento das metas.

Esse é o formato, mas quais são efeitos desse modo de funcionamento? Um deles foi apontado pela própria AAGE: a classificação da escola. O que interessa para esses programas de gestão é a classificação, a evolução, os indícios de eficiência, portanto, atenção constante aos faróis!

5.3.2 *Coaching*[23] pedagógico?

O monitoramento da GIDE conforma uma dupla vigilância: por meio dos faróis, que denunciam se a escola está adequada aos padrões, e por meio das/os AAGEs, que comparecem às escolas para controlar as atividades e garantir o fortalecimento

[23] Apesar do crescimento de *coachings* no Brasil e no mundo nos últimos anos, não há muitas produções acadêmicas sobre o tema. De forma geral, a prática de coaching, de acordo com o Instituto Brasileiro de Coaching, é uma metodologia, um processo e um conjunto de competências e habilidades que podem ser aprendidas e desenvolvidas por qualquer pessoa. Essa metodologia oferece um sucesso rápido para qualquer área da vida profissional ou pessoal. Fonte: < https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching/>.

do programa. Assim sendo, pergunto: seriam as/os AAGEs uma espécie de polícia a serviço da GIDE?

Longe de fazer uma simples associação das análises de Foucault (2008) a respeito de um importante instrumento de governamentalização do Estado moderno com os modos de funcionamento da GIDE, acredito, que as contribuições do filósofo sobre a emergência da polícia nos ajudam a pensar sobre essa estratégia de vigilância.

Por ser uma instituição estatal ocupada em reprimir, o significado da palavra "polícia" na contemporaneidade é muito diferente do sentido dado a esse instrumento até o século XVI, pois a polícia tinha como objetivo, principalmente, assegurar a felicidade do Estado e aumentar sua potência. Entretanto a partir do século XVII, a polícia passou a ter como alvo a manutenção da ordem em prol do crescimento das forças do Estado.

Assim como o saber estatístico possibilitou o desbloqueio da arte de governar, a polícia foi um instrumento de governamentalização. Desse modo,

> Se o surgimento da população como objeto de governo possibilita a governamentalização do Estado, será a capacidade do Estado em produzir um saber sobre essa população, por meio dos cálculos e medições estatísticas, que permitirá sua atuação sobre ela tendo como instrumento específico a polícia, utilizada como técnica de governo que realiza o esplendor do Estado. Os objetos de governo das polícias são o número de homens de um Estado, suas necessidades vitais, a saúde desse conjunto de homens, as atividades produtivas e o espaço de circulação de mercadorias (AUGUSTO, 2011, p. 21)

A polícia, nessa perspectiva, é uma tecnologia de governo do Estado. É uma lógica em que o saber estatístico e a função policialesca interagem no sentido de uma governamentalização, de controle das atividades dos indivíduos.

No caso da Secretaria de Educação, a função da/o AAGE é garantir o sucesso e o esplendor de um programa de educação. Atentas/os aos relatórios, às condutas, às ações, ao cumprimento das orientações, ou seja, cooperando para o bom funcionamento da GIDE. Entretanto há uma modulação nessa função de polícia, que é própria de uma lógica de descentralização da gestão.

Assim como se exige das/os gestoras/es de escolas o perfil de liderança, à/ao AAGE também é exigido o papel de liderar. Para garantir o esplendor do programa, a/o AAGE atua como uma/um incentivadora/or, como se fosse a/o representante do patrocinador de um grande time.

> Na realidade, a meu ver, o AAGE ele é um grande motivador para o gestor, para os professores. À medida que acompanha o processo, a gente acompanha o processo não só administrativo, mas o pedagógico. Administrativo porque vai a questão de diários e tudo mais, mas a questão pedagógica, do aprendizado do aluno, da evolução, do trabalho de incentivo, do movimento que a escola pode fazer para tirar o aluno do... A elevar a autoestima dele, tirar o aluno daquele lugar comum de ficar "eu não consigo, eu não posso". Então, esse foi a grande questão e o trabalho que a gente vai, leva, a gente tenta junto com a equipe da escola determinar onde são as fraquezas da escola, do bairro, da comunidade, daqueles que estão inseridos e onde está, onde é o ponto forte, em quê que eles podem investir. (AAGE I)

A motivação exaltada pela entrevistada, que em alguns momentos até chegou a me contagiar com sua alegria e satisfação em falar sobre sua atuação, é voltada para a identificação das fraquezas e dos pontos fortes para saber onde se deve investir.

Essa identificação produz classificações que operam em uma perspectiva evolutiva que aprisiona a escola a uma condição natural de fracasso. Nesse sentido, para que os olhos sejam abertos para a realidade, é preciso uma mentoria, uma espécie de *coaching* pedagógico[24].

> Então assim, todas as possibilidades que a escola tem pra mudar o seu lugar, se ela estiver no lugar abaixo do esperado com relação ao Ideb, muito abaixo, então vem aqueles projetos, propostas, análise do trabalho da escola e o incentivo para a escola melhorar. Nós entramos nas escolas com um gás, pra dar gás na equipe, conversar com a equipe das suas possibilidades, incentivar o professor. É lógico que aí o pessoal fala da meritocracia, mas hoje, naquela época, hoje também, se você tem um incentivo a mais, não a meritocracia pela meritocracia, mas se você tem um incentivo a mais para o trabalho, com certeza muda. (AAGE I)

Espalhar o gás do incentivo para sair de uma posição inferior para alcançar uma posição superior. Sair do penúltimo lugar no ranking do IDEB e alcançar o topo. Entretanto independentemente do gás espalhado, no final das contas, o que define a mudança é a meritocracia. É impressionante como o discurso da meritocracia é uma espécie de coroação do empreendedorismo, afetando todos os aspectos da vida humana.

A lógica da descentralização da gestão, conforme nos lembra Klaus (2016), transfere para as/os gestoras/es uma enorme responsabilidade, “pois quase tudo passará a ser uma questão de gestão” (p.84). Gestão dos indicadores, gestão dos

---

[24] Meu objetivo nesta seção não foi o de comparar a/o AAGE a um *coaching*, mas de analisar um tipo de prática que presume a necessidade de mentoria, ou seja, a/o AAGE desempenharia uma metodologia que se aproxima do *coaching* no sentido de oferecer as ferramentas para o sucesso da escola.

problemas, gestão de projetos, a educação é uma questão de gestão, mas não qualquer gestão.

Espera-se que, em um contexto descentralizado, portanto, aberto e flexível, a/o gestora/or, seja “capaz de impulsionar mudanças, inovar e atingir os objetivos através das pessoas, como é o caso, por exemplo, da participação da comunidade escolar” (KLAUS, 2016, p. 85). Isto é, a/o gestora/or precisa ser uma/um líder.

A/o AAGE espalha o gás do incentivo, mas seria a receptividade das escolas, principalmente das/os gestoras/es? Ao ser questionada sobre sua relação com a direção das escolas, a AAGE fez o seguinte relato:

> É, olha eu me dou bem, eu procuro fazer com que a pessoa se sinta à vontade. Então assim, ele sabe da importância dele pra aquele espaço, ele tem que entender que ele é o gestor, ele tem que trabalhar pelo coletivo, a escola não é dele, a escola é da comunidade e pela comunidade ele tem que trabalhar. Então assim, eu tive muitas escolas [...], fiz um trabalho que eu acredito que tenha sido um trabalho bom poque as escolas sempre tinham novidades pra fazer, grandes projetos apareceram [...] na escola, os professores se sentiam incentivados, tinha as piadinhas da Dona Gide, mas sempre quando eu chegava, "Dona Gide, tem coisa nova", então assim era uma brincadeira. (AAGE I)

Entretanto, ouvi um relato de um diretor a respeito da GIDE que expressa uma visão diferente do que representava o monitoramento das/os AAGEs nas escolas. Aliás, muitas/os entendem que a GIDE é a/o própria/o AAGE.

> Eu lembro que tinha uma GIDE para vários colégios, e aí eu enxergo a relação da GIDE com as escolas da seguinte forma: ela vinha com aquelas tabelas, com os números e que a evasão tá grande, a reprovação tá grande. Mas assim, eu não via em nenhum momento a discussão de que... Vamos refletir sobre o porquê que isso está acontecendo? O quê que pode ser feito? Não, era só: esses números têm que melhorar, isso não pode ficar assim, só tinha cobrança. Não era algo que... Uma ferramenta, vou tratar a GIDE como sendo uma ferramenta, embora seja um cargo exercido por uma pessoa, não era uma que pautava a construção de algo que pudesse pensar a melhora da educação de fato. Eu enxergava muito a GIDE como algo, uma ferramenta utilizada pra cobrar, pra ter números melhores e não de como esses números vão melhorar. Como a gente pode pensar de maneira que esse número melhore? Mas era simplesmente que esses números melhorem. São dados, dados frios né? São números e você não tem nenhuma discussão sobre a realidade do local, sobre a questão de vulnerabilidade de algumas situações. Eu enxergava muito a GIDE dessa forma, simplesmente cobrança em cima de números, estatísticas e na minha visão, muito pessoal, educação é muito mais do que números. (DIRETOR T)

Esses relatos, que expressam visões diferentes sobre um programa, poderiam ser analisados sob a argumentação de que o Diretor não fosse interessado em compreender o modo de funcionamento da GIDE, ou, que a AAGE era muito eficiente e conseguia resolver os problemas das escolas.

Ao apresentar esses dois relatos, não tive como objetivo fazer uma comparação reducionista, ou no campo da moral, como se uma visão fosse a verdadeira e outra a falsa. Meu objetivo foi questionar as correlações de forças desse programa.

Enquanto a AAGE tinha a missão de motivar, orientar e acompanhar as escolas, os efeitos do programa repercutiam uma lógica voltada para relatórios, planilhas, levantamentos estatísticos etc. que são instrumentos de um modo de funcionamento que reduz os acontecimentos do cotidiano escolar a escalas padronizadas, como se tudo pudesse ser calculado e inserido em uma tabela ou em um gráfico.

5.3.3 Vamos resgatar a cidadania!

Durante uma ação de inspeção da estrutura física de determinada escola, percebi que no mural havia um cartaz com um número e uma letra em destaque e embora curiosa, não me aproximei para ver o que era. Alguns dias depois, quando retornei à escola, percebi que o cartaz estava riscado, o que foi suficiente para que meu interesse despertasse.

Ao me aproximar do cartaz identifiquei a sigla: 5S. De imediato, não consegui relacionar a sigla ao seu significado, pois me incomodei com o fato de o cartaz estar riscado. “Esses alunos não têm senso de nada!”, comentei com a diretora. Ao dizer essa frase, lembrei do significado da sigla, mas me distraí ao ouvir a diretora reclamando dos vandalismos promovidos por alguns estudantes.

A sigla “5S” se refere a um programa baseado em um modelo gerencial japonês, que busca desenvolver a disciplina por meio da conscientização sobre a responsabilidade de todas e todos para que a escola seja um ambiente mais agradável e produtivo (GODOY; MURICI, 2009).

No *site* da Secretaria de Educação era possível encontrar um convite às escolas para conhecerem o programa e incentivarem sua realização, pois, a aplicação do 5S seria capaz de produzir resultados expressivos em um curto prazo, trazendo os seguintes benefícios: “eliminação do desperdício de tempo, talento, energia e materiais”; “melhoria da qualidade de vida no ambiente físico e psicológico”; e “promoção do desenvolvimento do ser humano pelo trabalho em equipe, utilização da criatividade e pela mudança comportamental” (RIO DE JANEIRO, 2011).

O programa é dividido em cinco etapas: Senso de utilização; Senso de ordenação; Senso de limpeza; Senso de saúde; e Senso de autodisciplina. As etapas podem ser resumidas da seguinte forma:

Senso de autodisciplina: com o objetivo de tornar a vida mais prazerosa, produtiva e saudável, estimula-se a observação de padrões, regras, e normas éticas e morais.

Senso de limpeza: as/os alunas/aos aprendem a limpar e organizar os ambientes e espaços em que vivem.

Senso de ordenação: as/aos alunas/os aprendem a organizar, ordenar de forma adequada, todo o material utilizado.

Senso de saúde: as/aos alunas/os aprendem a cuidar do corpo, da mente e do meio em que vivem.

Senso de utilização: o objetivo é que as/os alunas/os aprendam a separar o que é útil do que não é utilizável, para que seja reciclado ou doado.

Uma leitura, talvez um pouco apressada, dessas etapas pode soar como algo bom, útil, necessário etc., entretanto, longe de uma análise no campo da moral, é importante destacar que esses sensos estão inseridos em uma lógica de educação moldada pelo neoliberalismo.

De acordo com as idealizadoras do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social, faltavam métricas para avaliar a relação das causas e os efeitos do sistema escolar. Desse modo, se fazia necessário um indicador que pudesse traduzir as dimensões críticas da educação com o objetivo de identificar as causas e os meios que influenciariam os resultados.

> A ideia é que o índice aqui apresentado possa resgatar o conceito correto e adequado de cidadania. Mais ainda, possa permitir que a escola mensure sistematicamente o seu trabalho de formar cidadãos e possa tomar ações corretivas, caso o processo apresente lacunas ou resultados desejáveis. O sistema permite ainda que a escola estabeleça metas de melhoria no processo de formação de alunos cidadãos (GODOY; CHAVES, p. 11)

Para que esse objetivo fosse alcançado, as escolas precisariam focar na Dimensão Ambiental, que considera os seguintes aspectos: saúde física e mental (prevenção do uso de drogas, prevenção da gravidez na adolescência, vacinação infantil e atendimento a alunas/os com deficiências), participação política (exercício do direito de voto e participação em projetos de cidadania, isto é, trabalho em equipe), convivência (aceitação das diferenças, participação de pais e/ou responsáveis nos

projetos e eventos da escola e prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar).

Desse modo, o Programa 5S é considerado um referencial para as condições ambientais, portanto, para a formação da cidadania. Embora a questão da cidadania seja enfatizada, ao reunir vários aspectos em dimensões que podem ser contabilizadas, a GIDE produz uma lógica de padronização das condutas.

Cada item descrito nas dimensões ambientais recebe um valor, como se as atitudes e os comportamentos pudessem ser mensurados. Esses valores produzem índices e gráficos que reduzem as condições ambientais das escolas a números, que serão traduzidos em rankings de classificação das melhores e das piores escolas.

Uma das grandes polêmicas que envolveu a GIDE foi a questão da gravidez na adolescência, pois, para medir as condições de saúde física e mental, esse item era calculado a partir do quantitativo de alunas grávidas, na perspectiva de prevenção.

Para gerar os índices, cada dimensão tem uma porcentagem específica que resulta em um média da escola, o que levará a uma posição na classificação das escolas que alcançaram as metas. O fato de ter que indicar o quantitativo de alunas grávidas e isso influenciar na perda ou ganho de pontos para o cumprimento das metas, impactou muitos educadores.

De acordo com o relato da AAGE, a questão não se tratava de pontos, rankings ou penalizações, mas de efeitos midiáticos:

> Isso são efeitos midiáticos, né? De uma certa forma pra abafar ou minimizar as questões que estão postas pra gente. Hoje não tem como você correr. Ver uma adolescente grávida, adolescente usuário de drogas, adolescentes que se relacionam com o mesmo sexo... Então o que que a escola tem que fazer? Projetos que deem conta de viabilizar a percepção desse mundo novo pra ele, da constituição da nova família, né? Então assim, eu não posso fechar os olhos pra isso, então assim, se eu deixar também "ah! uma ficou grávida e entrou na escola normalmente, a outra também vai ficar grávida", isso é o que? É pega? Não pode né? Então assim, eu tenho que pensar nessa proposta. Hoje eu entrei aqui [na escola], eu vi um rapazinho querendo que o outro se sentasse no colo dele, "ah! Vem cá, senta aqui", eu fiquei olhando aquilo. Não me afetou a situação que ele estava criando, mas o ambiente em que ele estava. Será que na escola tem algum projeto que dê conta de discutir, pelo menos, abrir pra discussão? [...] Como a escola lida com isso? Como que a escola, percebendo isso, uma, duas, três adolescentes grávidas, vai deixar? Vai passar? Fechar os olhos? Não. O que é que a escola, tanto que eu, tanto que na proposta do AAGE tem um programa que é... São projetos [...] Pra você vê como como é organizado, cada item que, por exemplo, retenção, faltas, adolescente, gravidez na adolescência, então cada um daqueles itens tem “n” projetos e possibilidades já dispostos para todo mundo acessar. Então a escola pode lançar mão lá, vou lá ver o que que eles têm programado. Eu posso usar aquilo ali ou associar aquilo a alguma coisa

> que seja mais próxima da escola. Então não tem essa não! O pessoal faz muita... Isso é muito efeito midiático. (AAGE I)

Essa questão gerou muitas polêmicas. Ainda que a proposta não fosse a de penalizar as escolas, é importante destacar que há uma preocupação com as condutas. A escola, na minha visão, deve sim, ser um espaço de discussão, de reflexões, de invenção de outros modos de existência.

Entretanto, o fato de um programa, como a GIDE, já oferecer projetos prontos para que as escolas possam tratar dessas questões, é uma forma de padronizar, de homogeneizar um regime de verdade sobre como os sujeitos devem viver suas vidas.

Vale ressaltar que o modo de funcionamento de um programa como a GIDE, que propõe um monitoramento das ações das escolas, pode ser entendido como um mecanismo de controle que, por meio do saber estatístico, enquadra os sujeitos em uma norma, produzindo classificações.

A GIDE e o Programa 5S operam em uma lógica em que a cidadania é compreendida como o cumprimento de regras, ou seja, a prática de boas condutas. Desse modo, a missão da escola seria formar alunos conscientes de cidadania em atendimento aos princípios preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa perspectiva,

> Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. Ao promover a cidadania, a escola estará automaticamente atuando na inclusão social do aluno. Portanto, uma escola cidadã precisa ter práticas exigentes em relação aos deveres e direitos da comunidade escolar, promovendo, medindo e intervindo nas distorções. (GODOY; CHAVES, 2009, p. 29)

O conceito de cidadania, ao ser defendido como uma bandeira educacional, analisado apenas pela letra de lei e entendido como um direito fundamental, enquadra a escola como um espaço natural de formação de cidadãos.

Entretanto, considero que a noção de cidadania precisa analisada em uma perspectiva histórica, portanto, de forma não naturalizada. Nesse sentido, alguns questionamentos podem ser destacados: que tipo de cidadão se deseja formar? O que se entende por cidadania? Que cidadão é esse tão almejado nos projetos pedagógicos?

O conceito de cidadania almejado por programas como a GIDE, opera na lógica do *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008a), do empreendedor de si, do sujeito flexível, competitivo, focado em resultados, que pode ser medido, comparado,

otimizado e que caiba em um gráfico. Conforme destaca Gadelha (2018), essa lógica demanda

> [...] uma espécie de reprogramação e/ou redimensionamento radical dos corpos e das condutas desses indivíduos, processo em face do qual seus corpos-subjetividades terão de se transmutar de tal modo que possam, doravante, encarnar tanto mudanças atitudinais quanto transformações de natureza físico-corporais, em princípio capazes de maximizarem seus desempenhos. (p. 242).

Marcado pela submissão a essa lógica, o Programa 5S, consagrado como um dos instrumentos fundamentais para o sucesso da escola, pode ser entendido como um dispositivo de formação de cidadãos que atendam às expectativas de uma sociedade por indivíduos cada vez mais eficientes, adequados e produtivos. Do mesmo modo, programas como a GIDE produzem efeitos de assujeitamento.

A Dona Gide chegou nas escolas, com seus formulários e estatísticas, orientando e monitorando projetos, ações e, principalmente, condutas. Contudo a chegada dessa personificação do pacote de mudanças implementado pela Secretaria de Educação não esteve dissociada de correlações de forças. Isso significa que houve resistência. Aliás, sempre há resistência. Mas esse é o tema do próximo capítulo.

6 PONTOS DE RESISTÊNCIA

um pouco de possível, senão eu sufoco

Deleuze, 1992, p. 131

Não haveria melhor frase para traduzir a experiência que vivi no doutorado, senão a que abre este capítulo. Em entrevista intitulada “Um retrato de Foucault”, Deleuze solta essa expressão enquanto comenta sobre os deslocamentos que envolveram os últimos trabalhos de Michel Foucault. Os estudos sobre a ética teriam sido uma maneira de superar uma “crise” em relação a sua pesquisa, ou seja, “uma nova radicalização”, “estabelecendo novas relações com o saber e o poder” (DELEUZE, 1992, p. 131).

Embora minha experiência enquanto pesquisadora esteja muito longe da de Michel Foucault, me aproprio da frase com o objetivo de problematizar os efeitos que a pesquisa a qual me propus a fazer provocaram em mim. Portanto “para não sufocar” e “um pouco de possível” são expressões que se encaixam para traduzir essa experiência, mas de outros modos.

Que modos seriam esses, já que as minhas “crises” com o doutorado não se referem a deslocamentos conceituais, como os que podem ter sido vividos por Foucault? Em primeiro lugar, meu grande desafio foi o de me debruçar sobre uma prática que faz parte da minha vida profissional. Em segundo lugar, o receio de produzir uma escrita enfadonha, que reproduzisse “o mais do mesmo” (expressão repetidas várias vezes pelo meu orientador) sobre temáticas como gestão e avaliação. Em terceiro lugar, porque a maneira pela qual se governa por meio de programas de educação produz a sensação de que não seria possível escapar dessa lógica.

Por muitas vezes me senti sufocada em minha prática profissional, seja pelas pressões inerentes à minha função, seja pelas situações que presencio em relação a colegas de profissão, seja pelos absurdos que se impõem aos cotidianos escolares. Outras vezes me vi tão preocupada em compreender o formato dos programas da rede estadual, que me esquecia de pensar sobre seus efeitos e, na hora de escrever, me sentia sufocada, paralisada, travada.

Contudo, durante todo o percurso da pesquisa, algumas perguntas foram abrindo outras possibilidades de análise: e se esses programas não existissem? Por

que são considerados tão importantes? De fato, esses programas nem sempre existiram e nem todas/os estavam satisfeitas/os, portanto, convém questionar: como não se render totalmente? Quais lutas são possíveis?

Desse modo, este capítulo é um alívio. É também um relato de experiências que, analisadas a partir das minhas implicações, me ajudaram a problematizar as estratégias de governo e seus efeitos, na perspectiva de que "[...] onde há poder há resistência" (FOUCAULT, 2014a, p. 104).

6.1 **As primeiras fagulhas**

Uma das principais críticas feitas à Secretaria de Educação em 2010 quando o resultado do IDEB saiu, foi a questão salarial das/os profissionais da educação. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), por meio do seu coordenador geral na época, destacou, em uma entrevista, o histórico de dificuldades da categoria.

> [...] esse quadro pode ser atribuído principalmente a um déficit histórico de professores. Na rede do estado, ele estima que hoje faltam 10 mil profissionais, sobretudo em disciplinas como matemática, química e física. Baixos salários, afirma, são um dos maiores obstáculos para preencher essas vagas. - "A remuneração inicial de um professor no estado gira em torno de R$ 600 a R$ 700. Qualquer município tem salários mais atraentes. Na ponta desse processo, o rendimento escolar dos alunos, desestimulados, acaba prejudicado. Por isso, não surpreende o resultado do Ideb" - diz o sindicalista, afirmando que o déficit é maior na Baixada Fluminense e na Zona Oeste do Rio, e no ensino médio. (O GLOBO, 2010, [s. p.])

Em contrapartida, a Secretária Tereza Porto afirmou que o resultado do IDEB seria consequência da "herança deixada por governos anteriores". Isto é, o baixo salário não seria o grande problema, mas a aprovação continuada de estudantes egressos da rede municipal do Rio de Janeiro e a carência de professores na rede estadual.

Em momentos como esse, as justificativas podem ser as mais variadas, cada lado dará as respostas que atendam às suas necessidades. Entretanto não são as falas propriamente ditas que me interessam, mas a lógica que enreda cada uma delas.

Seja do ponto de vista salarial ou do ponto de vista da carência de profissionais, é possível identificar a preocupação com as condições de trabalho ou com o tipo de profissional envolvida/o no processo educacional. A reivindicação por melhores

salários, ou a preocupação com poucos profissionais atuando, indicavam as fragilidades dos programas de gestão em vigor?

Conforme já foi apresentado no capítulo 2, após a substituição da secretária, passou a circular um discurso de “choque de ordem”. Todas as ações da Secretaria de Educação passaram a ser desenvolvidas sob a justificativa de resolver o problema do IDEB por meio de um grande pacote de mudanças para colocar as coisas em seu “devido lugar”.

O decreto que instaurou o programa de educação em 2011 determinava medidas para o aprimoramento e valorização das/os servidoras/es por meio de uma sistemática de bonificações, índices de desenvolvimento, política de metas e exames externos. Se olharmos apenas para a letra da lei, corremos o risco de achar que esses programas foram inseridos nas escolas com facilidade, como se não tivesse ocorrido nenhum movimento contrário.

Embora o decreto referente ao programa de educação tivesse como foco o aprimoramento e a valorização, as reinvindicações da categoria das/os profissionais da educação não cessaram, ou seja, o pacote não foi empurrado “goela abaixo” nas escolas.

Em julho de 2011 recebi um *e-mail* que já dava alguns sinais sobre o que estaria por vir. Com a descrição “Alerta sobre a rede estadual do Rio de Janeiro”, fiquei curiosa, achando que se tratava de alguma orientação da própria Secretaria sobre medidas a serem tomadas.

Quando abri o *e-mail*, percebi ser um resumo do pacote de mudanças, mas em um formato bem diferente do que estava sendo divulgado pela Secretaria de Educação.

Figura 7 – *E-mail* de alerta

ALERTA A POPULAÇÃO SOBRE A REDE ESTADUAL DE ENSINO

Ainda que você não seja **professor**, **aluno** ou **tenha filhos e parentes** na ESCOLA ESTADUAL, mas vc é o contribuinte, que paga o imposto, e este imposto passa muito longe da EDUCAÇÃO.

§ Consultorias, Compras, Aluguéis, Maquiagens de Escolas...**isto não é investimento em EDUCAÇÃO, É APENAS CENÁRIO PARA FALCATRUAS**

§ Salário de R$ 700,00 do professor do Ensino Médio.

§ Concursados pedem **exoneração** após dois meses do ingresso, pelo desrespeito que sofrem.

§ **Aluguéis de ar condicionado** (de R$ 700,00 a R$ 900,00), sem uso, a carga elétrica nas escolas não suporta. E no inverno o aluguel será pago também?

§ **Repasse da merenda** (almoço, suco e sobremesa) de **R$ 0,40 por aluno.** (Presidiário é R$ 8,00 e o Restaurante Popular R$ 1,00) milagre! Aleluia!!!

§ **"Otimização"** (redução de custos), turmas com **+ de 50 alunos**, (MÁXIMO é de 35 por turma), **SEEDUC QUER MULTIDÃO NA SALA**.

§ **Fechamento de turmas,** para enxugar a máquina, Aí vão sobrar professores!!! Resolvendo o problema crônico da FALTA DE PROFESSORES EM SALA DE AULA. (**turmas de + de 50**, lembra???)

§ **Fechamento de ESCOLAS. A SEEDUC fechará 22 escolas do curso noturno.** Construirá escolas novas com a suposta ECONOMIA (otimização). ERRADO! Os alunos serão amontoados nas outras escolas, (turmas de + de 50, lembra???). Comprometendo o aprendizado, a saúde do professor, e em péssimas condições de trabalho. Só para pensar: Aluno da Comunidade A não pode ir para Escola na Comunidade B, pois sofre perseguição.....Aí para de estudar.

§ **Não há livro didático para todos os alunos**, pede-se a complementação e eles não chegam, e o ano letivo passa.

§ **Escolas não são informatizadas, não tem lab de informática, as bibliotecas são obsoletas, um datashow por escola, 09 microfones por escola, quadras de esportes esburacadas, enfim, uma estrutura arcaica e inoperante, nada atraente para o aluno do mundo globalizado e interativo**

§ CONSULTORIAS PAGAS A OURO SEM OUVIR OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, não há discussões, não há fórum de debates. A solução do governo para resolver o "problema da educação" é o pagamento caríssimo em consultorias com Planos mirabolantes que enriquecem empresas que tratam ESCOLA COMO FÁBRICA, ALUNO COMO MERCADORIA **e a EDUCAÇÃO COMO UM NEGÓCIO. E A ISTO CHAMAM "OTIMIZAÇÃO"**

METAS para que as escolas (PROFESSORES) ganhem um bônus ao final do ano. Veja os critérios:

· Diretores de escolas tem que fazer concurso de avaliação questionável: nota da prova, perfil para a função e entrevista... (entendi! Prova..... **Perfil e Entrevista**), nestes últimos dois itens serão aproveitados todos aqueles que disserem SIM ao "sistema', e a tudo que dele advir.

· Escola que tenha **alunas grávidas** perderão pontos na avaliação para as ditas metas, como uma punição. Será que se resolve o problema social desta forma? Na cabeça do governador SERGIO CABRAL, SIM.
* *Já há diretores(as) negando matrículas para gestantes. São os que cumprem tudo... lembra?*

· Escola que tiver profissionais de licença de saúde também perderão pontos, não se pode mais ficar doente, fazer uma cirurgia, ser mãe, ou todo o corpo docente será punido na avaliação.

· **Escolas serão avaliadas de acordo com o desempenho dos alunos nas provas de diagnósticos SAERJ e SAERJINHO, pois o governador quer saber AONDE ESTA O ERRO (rsrsrsrsrs!) da Educação, e NÃO QUER MAIS dar o vexame nas provas nacionais do IDEB onde o Rio de Janeiro ficou em SEGUNDO LUGAR NA FEDERAÇÃO! (DE TRÁS PARA FRENTE) PIADA, né! NÃO!!!!**

Enfim, os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro contam com a sua compreensão na Cruzada contra o governo Sérgio Cabral e, para o bem de todos, *repasse esse e-mail.*

Fonte: arquivo pessoal.

Ao terminar a leitura, fiquei intrigada com a forma como o programa foi apresentado. Ao mesmo tempo em que era um compilado de informações que denunciava as situações angustiantes que estávamos sofrendo em apenas seis meses de programa, o texto conseguia resumir o modo de funcionamento do pacote de mudanças.

Naquele momento lembrei de uma pista deixada por Foucault (2010d): “para compreender as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e a tentativa de dissociar essas relações” (p. 276). Desse modo, passei a prestar mais atenção aos burburinhos, aos sinais de alerta.

A resistência ao pacote de mudanças não partia somente das/os professoras/es, mas muitas/os diretoras/es se sentiam incomodada/os com as visitas de monitoramento. No início do programa estratégico, quando as/os Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar ainda eram identificados pela sigla “IGT”, a tática de coleta de dados era apontada como uma das dificuldades no processo de acompanhamento das escolas.

> Nas reuniões quinzenais, todos esses servidores da função apontavam para os técnicos da Secretaria de Educação os desafios e dificuldades diante dos trabalhos realizados com as unidades escolares. Parte dessas dificuldades advinha de algumas resistências dos gestores escolares em abrirem a “caixa preta” das escolas para a obtenção de dados e posterior preenchimento das ferramentas que compõem a GIDE. Muitos queriam saber o “porquê” dos levantamentos que estávamos realizando e quais os propósitos. Como era comum, nos últimos anos, certo distanciamento da Secretaria de Educação perante as escolas, as desconfianças em relação ao trabalho aumentavam com os relatórios de visita, o que acabava gerando incômodo no gestor escolar. Como a nova política implantada pelo então secretário para a nomeação de novos gestores escolares estava atrelada à aprovação em concurso interno, muitos diretores pediam explicações sobre o que os IGTs faziam com os relatórios. (SEUFETELLI, 2015, p. 46 e 47)

A expressão “caixa preta”, utilizada pelo autor, expressa uma perspectiva de que as escolas sempre tinham falhas ocultas que precisariam ser descobertas. A prática de coleta de dados para fazer o “raio-x” da escola, portanto, seria a solução para identificar os problemas que poderiam ter levado a rede estadual a ficar em segundo lugar de trás para frente.

O programa Gestão Integrada da Escola, portanto, era utilizado como um instrumento de monitoramento e as/os Agentes de Acompanhamento iam às escolas para orientar as ações. Por apresentar uma característica de controle em relação às

ações da escola, a GIDE era o maior alvo de críticas por parte das/os profissionais da educação.

A coleta de dados era utilizada como ferramenta para descobrir os pontos fracos, corrigi-los e registrar as boas práticas. Nessa perspectiva, a escola, depois de se reconhecer nos parâmetros do programa, deveria desenvolver seus projetos e ações para alcançar as metas.

Como esses projetos eram desenvolvidos? Havia, de fato a participação de toda a comunidade escolar? Todas/os estavam envolvidas/os? Todas/os queriam bater as metas? A esse respeito, a resposta de uma professora articuladora pedagógica entrevistada durante a pesquisa foi muito interesse. A seguir, reproduzo um trecho desse diálogo:

> **Pesquisadora:** - Como você vê essa questão da implantação da GIDE, quando vieram os AAGEs e as metas? Como você viu isso na escola, esse movimento na escola? Você viu alguma coisa de fato acontecer, alguma mudança de fato aconteceu na escola?
>
> **Professora M:** - A nível de mudança não. Só de cumprimento de metas mesmo.
>
> **Pesquisadora:** E o que você acha?
>
> **Professora M:** - Um corre-corre atrás de cumprimento de metas que não se casava com a realidade da escola. A escola que eu trabalhei, eu posso falar que era uma escola que sempre teve uma vida própria, ela sempre teve um trabalho muito coeso. A nível de [*nome da escola*] nós vamos fazer assim? Isso sempre existiu lá porque a nível de [*nome da escola*] é isso que funciona. Então as metas corriam para um lado, mas nós corríamos muito para um lado que a nível de [*nome da escola*] era necessário.

Esse diálogo me marcou significativamente, pois a entrevista foi realizada no mesmo dia em que entrevistei uma AGGE. Alguns minutos depois de ouvir várias respostas que exaltavam a GIDE, recebi uma resposta breve, objetiva e com tom de despreocupação com o programa. Ou melhor, um tom de desinteresse sobre o programa.

Quando a entrevista com essa professora acabou, fiquei um pouco frustrada, pois imaginei que depois de ouvir tantas exaltações por parte da AAGE em relação à GIDE, ouviria da professora várias manifestações com duras críticas ao programa. Mas depois de ouvir a gravação, minha perspectiva mudou, pois o desinteresse da professora em relação ao programa expressava o descrédito em relação a essa sistemática.

É interessante como a professora se refere à escola, afirmando que ela tem vida própria, que apesar do corre-corre para alcançar as metas, o que mais importava era correr em outro sentido, ou seja, buscar práticas que correspondessem ao cotidiano da escola e não ao que a Secretaria de educação queria impor.

Em entrevista com outra professora, percebi o mesmo tom de desinteresse por parte do corpo docente em relação às metas. A professora foi bem direta em sua resposta:

> Os professores lá não gostavam muito da GIDE e essas coisas de metas. A gente não dava muita bola não (risos). Eu trabalho em duas escolas. Na escola "X" a AAGE ia lá poucas vezes pra falar da meta. Na verdade, lá eu só assisti uma ou duas reuniões em que eles mostraram os gráficos das metas, mas a gente não ligava muito não, a gente fazia o que dava pra fazer. E assim, eu percebia que quem ficava mais desesperado com a meta eram as diretoras e a coordenadora, porque elas tinham contato direto com a AAGE, que não interagia com os professores. Na escola "Y" eu nunca nem vi e nem sei quem é, mas como eu trabalhava a noite, aí a noite é meio excluído. Mas lá na escola "X" tinha um esforço maior pra mostrar as coisas das metas através da direção e da coordenadora, que ficavam correndo atrás, mas os professores não estavam nem aí não. (Professora E)

O tom desinteressado dessas professoras em relação à GIDE estaria relacionado a uma recusa em relação a essa lógica? Seria uma resistência a esse modo de funcionamento? Foucault (2014a) nos ajuda a pensar sobre múltiplas possibilidades de resistências. São resistências, no plural, mas que, ao mesmo tempo, se configuram em casos únicos, ou seja, são "[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício" (p. 104).

Desse modo, as relações de poder não podem existir "senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência", bem como as resistências não podem existir senão em um "campo estratégico das relações de poder" (p. 104). As resistências são transitórias e móveis e se distribuem de forma irregular no tempo e no espaço.

Se sempre há possibilidades de resistência, é possível escapar dos jogos de verdade que se impõem, é possível recusar o modo como somos governados. Se a resistência vem em primeiro lugar, não em uma relação cronológica, mas em perspectiva de correlação de forças, "ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder" (FOUCAULT, 2004, p. 268).

6.2 **As inflamações**

Desde sua implantação, o programa de educação da rede estadual recebeu duras críticas, principalmente no que diz respeito ao plano de metas. É importante destacar que embora as metas exigidas pela GIDE não estivessem diretamente relacionadas ao pagamento das bonificações, esse programa, ao acompanhar e monitorar o desempenho da escola para melhorar os índices da Secretaria, tem uma função reguladora.

A precariedade dos salários das/os professores da rede estadual do Rio de Janeiro sempre foi o estopim para as greves. Com salários congelados e em meio a uma crise financeira anunciada em 2016, a lógica de funcionamento que exige o cumprimento de metas não seria mais tolerada pelas/os profissionais de educação.

A greve é um instrumento de luta organizado pela categoria de trabalhadoras/es da educação do Rio de Janeiro desde 1978, com a organização de sindicatos em pleno período de ditadura militar. A questão salarial foi central nesse histórico de lutas (SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013).

Nos anos de 2011 e 2013 ocorreram greves pontuais, mas que já expressavam uma insatisfação que poderia tomar proporções maiores. A greve de 2011 foi considerada um marco no que diz respeito à conquista do plano de carreira da categoria de funcionárias/os do setor administrativo, além da antecipação dos pagamentos das parcelas do Programa Novas Escola.

> Em 2011 depois de várias tentativas em negociar fomos obrigados mais uma vez a entrar em greve. A intransigência do governo em negociar levou a ocupação do 5º andar da Secretaria de Educação, arrancando uma primeira audiência, seguida do acampamento durante todo o mês de julho - tradicionalmente mês de férias - na Rua da Ajuda. Conquistamos o descongelamento do Plano de Carreira dos funcionários e a antecipação das parcelas do Nova Escola, além de um reajuste de 5%, com paridade das conquistas para os aposentados da educação! Essa é a nossa história. Muitas lutas, muitas greves, muita resistência! A luta fez a lei! Para cada tostão no nosso contracheque temos uma história de luta para contar (SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 8 e 9).

Mas a greve não foi a única estratégia de resistência desse ano. O sindicato convocou um boicote à aplicação do Saerjinho, considerando sete aspectos importantes:

Figura 8 – Folheto: Boicote ao Saerjinho 2011

7 RAZÕES PARA PARALISAR AS ATIVIDADES E BOICOTAR O SAERJINHO

1. O SAERJinho é parte importante do Plano de Metas apresentado pelo atual secretário de educação, o economista Wilson Risolia no início do ano de 2011.
2. Um dos eixos principais do Plano de Metas é a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para "premiar ou punir" professores e funcionários de acordo com o seu resultado, estabelecendo uma lógica de remuneração variável.
3. O SAERJjinho é, portanto, **um componente de uma avaliação classificatória** que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola, escondendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile, EUA ou São Paulo.
4. Já fracassou aqui no Rio também, com o "finado" Programa Nova Escola do governo Garotinho.
5. O SAERJinho não é um instrumento para avaliar as políticas públicas em educação no Rio de Janeiro, mas apenas um instrumento de pressão e responsabilização dos profissionais da educação.
6. Ao fazer do resultado de uma prova, o ponto de partida para um processo de responsabilização dos profissionais sem questionar de quem é a responsabilidade por décadas de descaso e desmonte da escola pública, o governo transfere a sua responsabilidade para os profissionais da educação e condena as escolas a continuarem na atual situação.
7. Ao ameaçar impor a nota do "SAERJinho" como parte da nota dos nossos alunos interfere de maneira autoritária no nosso trabalho, objetivando transformar professoras e professores em meros "entregadores" de conhecimentos prontos.

Fonte: Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio De Janeiro, 2011.

Além das razões para boicotar o exame, o Sindicato anunciou quatro propostas para garantir uma educação de qualidade:

Figura 9 – Folheto: propostas para uma educação de qualidade

4 PROPOSTAS COMPROMETIDAS COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Para além de boicotar o SAERJinho, é preciso avançar em propostas que representem, de fato, um diagnóstico da rede e um processo de superação dos problemas atualmente enfrentados pelas escolas estaduais. Além de suspender imediatamente as provas previstas no Plano de Metas, propomos as seguintes medidas iniciais:
1) Fim da política de bonificações prevista para 2012 e a utilização destes recursos em efetiva melhoria salarial de todos os profissionais da educação.
2) Abertura de um processo de discussão democrática para o estabelecimento das condições necessárias para uma efetiva educação de qualidade e a negociação das metas de curto, médio e longo prazos para a universalização destas condições.
3) Valorização do processo de construção do projeto político-pedagógico de cada escola, de modo a permitir que as diversas comunidades escolares realizem um diagnóstico da sua situação e discutam as maneiras de superar as adversidades presentes em cada realidade.
4) Construção democrática de mecanismos de controle social, em especial, dos conselhos escolares, fóruns regionais e do próprio Fórum Estadual de Educação como espaços mais amplos do processo de avaliação das políticas públicas em educação no Estado do Rio de Janeiro.
Muitas vezes, é preciso remar contra a maré e provar que o pensamento único não venceu, para manter vivas nossas esperanças em uma educação e num mundo melhor. O SEPE continuará na luta contra todos os projetos que tentarem subordinar educadores e professores às regras do mercado excludente. Venham de onde vierem, tais projetos terão respostas nas nossas lutas. E temos orgulho de cada uma delas.

Fonte: Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio De Janeiro, 2011.

É interessante observar que tanto as razões para boicotar o Saerjinho como as propostas para uma educação de qualidade estão pautadas em questões que valorizam o uso do diagnóstico das condições da rede estadual, bem como de mecanismos de controle. Enquanto a crítica que se faz é ao modo empresarial de gerenciar a educação, a solução seria a construção de propostas por vias democráticas. Desse modo, a recusa não é ao governo, mas ao modo como se é governado.

A estratégia utilizada pela Secretaria de Educação para impedir o boicote foi a campanha de conscientização sobre a importância do Saerjinho, por meio de cartazes com frases motivacionais, conforme já apresentado no capítulo 4. Mas parece que a propaganda não convenceu, pois, os boicotes continuaram ocorrendo nos anos seguintes, com o número de adesões cada vez maior.

No ano de 2013, seguindo o mesmo fluxo de várias manifestações que ocorreram naquele ano, a categoria aprovou mais uma greve reivindicando melhores condições de trabalho e um salário digno. Nesta greve já ecoava a insatisfação com as medidas no programa de educação implementado em 2011. De acordo com OLIVEIRA (2019):

> Em 2013 ocorre uma greve de professores reivindicando o aumento de salários, o fim da meritocracia na educação e do Currículo Mínimo, mas que não obteve sucesso quanto a estes últimos. As reivindicações neste período eram: reajuste salarial, uma matrícula por Escola, 30 horas de trabalhos para servidores administrativos, nenhuma disciplina com menos de dois tempos, fim do Plano de Metas, fim da meritocracia, eleição para diretores de escolas. (p. 77)

A questão da meritocracia foi um dos pontos centrais de discussão entre as/os grevistas. Entretanto com os resultados conquistados no IDEB, a Secretaria de Educação intensificou seu discurso em prol de uma gestão pautada na eficácia e na eficiência. Em repostas às/aos profissionais da educação, foi emitida uma nota técnica informando o não atendimento à pauta de reivindicações. A justificativa para a continuidade da lógica da meritocracia foi um dos destaques:

> Para o Governo do Estado do Rio de Janeiro, meritocracia é muito mais do que uma simples palavra. A meritocracia constitui valor central no Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado de Educação e pilar principal de sua política de gestão de pessoas, visando a valorização dos servidores em prol da atração e retenção de talentos pela educação pública. A meritocracia é materializada por Políticas e Programas que visam a dar isonomia e transparência aos processos de provimento de funções estratégicas exercidas pelos servidores e a recompensar o comprometimento e o desempenho dos mesmos. Juntamente com os instrumentos para a melhoria do ensino e da gestão escolar a meritocracia constitui um pilar

> fundamental da reforma da gestão pública voltada para a igualdade de oportunidades, a valorização de competências profissionais de servidores e o alcance de resultados. Portanto, meritocracia não se resume ao pagamento de bônus. É um valor, dentro do qual os diferentes são tratados de forma diferenciada, e onde se beneficia os que mais se dedicam e fazem melhor trabalho. Ninguém é prejudicado. Pelo contrário, os melhores são beneficiados e premiados. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2013c, apud OLIVEIRA, 2019, p. 200)

A noção de meritocracia é entendida como um pilar para esse modelo de gestão. O que interessa, pela visão defendida pela Secretaria, não é a concorrência entre escolas ou entres as/os professoras/es, mas a produção de condutas em que os sujeitos busquem um aperfeiçoamento constante, o investimento em si mesmos. Ou seja, a produção de empreendedores de si.

O estopim para o rompimento com essa lógica se deu em 2016. Conforme apontado anteriormente, a crise financeira instaurada no estado desencadeou em uma unificação da categoria por meio de uma greve que durou quatro meses. Com a adesão de um número expressivo de profissionais, representando mais de 80% (oitenta) porcento das escolas paralisadas, a greve foi considerada uma grande vitória.

Com assembleias lotadas e gritos de “Fora GIDE!”, as/os profissionais deram o seu recado. Em meio a passeatas e manifestações bombardeadas com gás lacrimogênio e golpes de cassetetes, professoras/es, funcionárias/os e estudantes sentiram na pele os efeitos das formas violentas de dominação.

6.2.1 A Inspetora grevista que há em mim

Por trabalhar em um cargo diretamente ligado à gestão das escolas, me deparo constantemente com situações que podem ser paralisantes, mas ao mesmo tempo impulsionadoras. Contraditório? Paradoxal? Prefiro dizer que essa é uma questão nevrálgica.

Por muitas vezes, ao desempenhar uma ação ligada diretamente ao fato de ser vista como uma “representante” do Estado, me vi em algumas armadilhas. Parece uma relação de constante subordinação, em que somos obrigadas/os a cumprir tarefas que sabemos que não nos levarão a lugar nenhum. Ao mesmo tempo, pude intervir em situações que provocaram efeitos interessantes, como uma micropolítica, que embora não tenha provocado mudanças no nível macro, desconstruíram algumas verdades por tanto tempo, cristalizadas.

Desde que assumi o cargo de Professora Inspetora Escolar, estive envolvida em movimentos que contestavam as práticas que eram impostas. Reuniões para discutir questões salariais, participação em comunidades nas redes sociais, entre outros, eram alguns dos caminhos que eu percorria.

No ano de 2008 houve uma reunião com o SEPE/RJ, mas saímos de lá frustradas/os, pois recebemos a recomendação de criar um sindicato próprio, pois, a diretoria daquela época entendeu que nossa função era diferente. Essa recusa por parte do sindicato é um efeito da própria história da Inspeção Escolar, marcada pela vigilância e pelo controle desempenhados em diferentes momentos da educação brasileira (PEREIRA, 2014).

Já que o sindicato não nos acolhia, nossa ideia era ter uma organização de representação própria, que nos ajudasse em nossas lutas diárias. Desse modo, começamos pensar em algumas estratégias, como a criação de uma Associação, mas esses movimentos foram sendo minados aos poucos, porém, não esquecidos.

Como são várias equipes espalhadas pelo estado, a comunicação era difícil. A barreira geográfica nos impedia de consolidar algumas ações. Enquanto os anos iam passando, a insatisfação com as condições de trabalho foram se intensificando. Mas o ano de 2016 estava sufocante demais e não aguentávamos mais esperar.

Sendo assim, as/os inconformadas/os resolveram se reunir e procurar o SEPE/RJ novamente. Para surpresa de algumas/alguns, nossas demandas foram ouvidas e finalmente fomos acolhidas/os. A greve parecia uma saída, mas ainda tínhamos dúvidas se em termos legais poderíamos fazer greve, pois, nos anos anteriores, sempre que cogitávamos a participação em greves, éramos avisadas/os de que a participação da Inspeção Escolar não teria amparo legal, portanto, era algo inconcebível.

Depois de várias consultas ao setor jurídico do sindicato, tivemos o esclarecimento de que de fato, não havia nenhum impedimento legal, afinal somos profissionais da educação concursadas/os para o cargo, e, principalmente, não desempenhávamos uma função gratificada.

Tomamos coragem e decidimos aderir à greve. A primeira greve que participei na minha vida! Eu nem entendia direito como as coisas funcionavam, mas tinha vontade de fazer algo, agir em meio àquele caos.

Além de todas as dificuldades comuns a uma greve, no caso da inspeção, as dificuldades foram ainda maiores. Não foi nada fácil, pois a desconfiança nos cercava

por todos os lugares. Algumas/alguns professoras/es não entendiam o que fazíamos nas assembleias, julgavam sermos espiãs/espiões.

Foi um duro trabalho de convencimento para que pudéssemos ser aceitas/os pelas/os grevistas. Isso só se deu quando finalmente entenderam que não tínhamos nada a ver com trabalho da GIDE.

Nossa participação foi um marco na história das greves da rede estadual, pois era a primeira vez que se tinha notícia de que inspetoras/es estavam fazendo greve. A ideia, que parecia absurda demais para algumas/alguns, acabou virando uma estratégia eficiente para o sindicato.

A notícia de que a Inspeção estava em greve correu os quatro cantos da rede estadual e várias/os professoras/es decidiram aderir à greve justamente porque estávamos fazendo parte do movimento. Por várias vezes eu ouvi frases do tipo: “se a inspetora tá fazendo greve, então posso fazer também!”. Parecia que estávamos ali para dar legalidade ao movimento. Isso me deixava apavorada!

O número de inspetora/es que aderiu à greve foi expressivo, mais de 50% (cinquenta) porcento. Entretanto foi um período muito duro, adoecedor e frustrante, principalmente para aquelas/es que, como eu, estavam na linha de frente.

Figura 10 – Inspeção Escolar na greve de 2016

Fonte: Arquivo pessoal

Eu ia a todas as assembleias e manifestações. Gritava “Fora GIDE!” como se fosse um grito de liberdade. Corri da polícia várias vezes. Fiquei com trauma de multidões. Mas a batalha produziu outros efeitos, que iam além da questão física.

Além de enfrentar a polícia, tínhamos que enfrentar também as/os próprias/os colegas de profissão. A expressão “Professor” antes de “Inspetor” além de ser uma forma de dizer corretamente o nome do cargo, virou uma estratégia para sobrevivermos naquele furacão de disputas. Mas quais eram as nossas lutas?

Para Foucault (2010d) existem pelo menos três tipos de lutas: aquelas que fazem frente às formas de dominação, aquelas que contestam as formas de exploração e aquelas contra a sujeição. Em muitos momentos, eu não sabia o tipo de luta que estávamos travando.

Nos últimos meses da greve começamos a perceber que as reivindicações da inspeção estavam sendo deixadas de lado pelo sindicato. Decidimos então, criar a tão sonhada associação e isso acabou se transformando em uma afronta para algumas/alguns sindicalistas.

Em uma reunião com o sindicato fui escolhida para falar sobre as ações da inspeção e eu me senti como se estivesse em um tribunal. Olhares desconfiados e perguntas debochadas, como se as nossas reivindicações não fossem importantes, me fizeram sair de lá me sentindo exausta e desacreditada. Conflitos de interesses? O peso do cargo ainda era um problema do qual não conseguíamos nos livrar.

Resolvi me dedicar à associação e participei da diretoria como vice-presidente durante alguns meses. No entanto problemas relacionados à minha saúde emocional me fizeram desistir. Quais eram as minhas lutas?

Hoje, percebo que naquela greve as três lutas identificadas por Foucault (2010d) se misturavam, mas era muito difícil enfrentar a luta contra as formas de sujeição. Interesses individuais e acordos do sindicato com o governo pareciam uma traição aos nossos enfrentamentos.

Muitas/os inspetoras/es, como eu, saíram da greve devastadas/os. Até hoje ouço colegas afirmando categoricamente que nunca mais irão aderir a uma greve. O instrumento de luta foi desacreditado. Contudo isso faz parte do jogo.

Para não sufocar, preciso destacar os poucos “possíveis” naquela jogada. Ainda que as questões relacionadas às formas de exploração não tenham sido resolvidas, tivemos a coragem de transgredir e de enfrentar algumas formas de submissão. Tivemos a coragem de não sermos mais as/os mesmas/os, ou melhor, tivemos a coragem de recusar a continuar sendo as/os mesmas/os. O primeiro passo foi dado.

6.3 **As conquistas**

A greve de 2016 foi um marco e a categoria de professoras/es conseguiu algumas conquistas. Entretanto grande parte dessa vitória se deve à participação das/os estudantes, principalmente por meio das ocupações. O movimento dos estudantes não era formatado, não tinha as limitações das pautas sindicalistas, era fluido e inesperado.

Em uma reunião da comissão de inspetoras/es grevistas, ouvi a fala de uma representante da comissão de educação da Assembleia Legislativa que me deixou encantada: “Nós não sabíamos o que esperar na negociação com os estudantes. Eles não são representados por partidos, então não sabíamos a quem procurar. Cada um falava o que queria. Eram reivindicações de todos os tipos. Parecia uma rede!”.

Ainda temos muito o que aprender com as/os estudantes, isso é um fato! O movimento de ocupações nas escolas era anárquico. Os inimigos eram imediatos, não havia uma plataforma de projeção de futuro. Eram lutas transversais (Foucault, 2010d).

Os boicotes ao SAERJ e ao Saerjinho passaram a ser considerados, pela Secretaria de Educação, uma porta de entrada para as ocupações. As estratégias se davam no sentido de impedir os boicotes para evitar as ocupações. A esse respeito, uma Inspetora (não grevista) relatou, em entrevista, sua experiência quando foi convocada para ir a uma escola para verificar situações de boicotes ao SAERJ:

> **Inspetora D** - Eles fecharam a subida do CIEP! Quando eu cheguei lá o Diretor Regional Pedagógico já estava lá, os alunos em volta dele com a diretora e a gente chegou - eu e a outra Inspetora. Aí eles abriram espaço e a gente conseguiu chegar perto da diretora e conversar. Ela estava muito nervosa, ela chorou e tudo. Os alunos pareciam estar orientados por algum professor a não fazerem a prova. A gente tentou usar argumentos, dizendo o porquê daquele processo, lembrando que a gente está ali pra auxiliar a escola e naquele momento não era minar o movimento. A gente interveio também com a legislação, mostrando pra eles sobre aquele momento de fazer a prova. Só que foi muito difícil porque os alunos estavam muito inflamados. Naquela hora eu lembro que eles gritavam muito com ela e ela era uma diretora muito amorosa na época, o perfil dela é de uma diretora muito amorosa, não vai pra combate e o Diretor regional teve que usar da autoridade, falar firme, afastar a diretora e implorou que deixasse ela subir. Aí foi quando uma das meninas, porque não tinha grêmio constituído na escola, era representante acho que do terceiro ano, mas lá tinham todas as turmas, eram todas as turmas, não só as do terceiro ano. Aí foi quando ela deixou, pediu a um aluno, aí foi quando ele abriu. Ele estava com a chave e com o cadeado! Só que eu não lembro quem deu, quem entregou, já não tinha porteiro na escola, não tinha firma, foi um ano difícil né?
> **Pesquisadora**: - E você lembra o ano?

Inspetora D: - Foi em 2016. E aí a gente subiu, conseguimos subir com ela, subiu todo mundo. O outro diretor conseguiu bloquear a entrada pra gente subir, porque eles queriam ir atrás. Aí não deixamos, porque naquela hora não cabia mais, não tinha mais conversa, porque quando a gente chegou já tinha acontecido o episódio todo, que ela relatou. Subimos, acalmamos ela, fizemos um termo. A gente não ficou muito tempo, a gente chegou no final.
Pesquisadora: - Como você se sentiu quando te chamaram pra ir lá resolver essa situação?
Inspetora D: - Eu fiquei bem assustada, porque precisava da presença da inspeção lá, pra verificar o que estava acontecendo e o respaldo legal pra ação que tinha que acontecer.
Pesquisadora: - Então você foi chamada pra intervir na questão legal?
Inspetora D: - Foi! Pra uma questão legal, porque a gente não trabalha com o pedagógico, não vê essa questão. [...]
Pesquisadora: - Você ficou apreensiva? Por que quando te chamaram você já sabia o que ia fazer lá né?
Inspetora D: - É, só que eu não sabia que era aquilo lá. Fiquei assustada, é uma escola muito grande, muito aluno! Tinha muito aluno, não consigo imaginar quantos em volta dela, mais de cinquenta em volta dela naquela hora ali, entendeu? E assim, a gente sabia que tinha que ir ali pra fazer alguma coisa, e fomos muito bem recebidas pelos alunos.
Pesquisadora: - Ah! Era isso que eu ia te perguntar, porque chegou a inspeção né?
Inspetora D: - Abriram, foi assim, abriram o espaço pra gente passar. Sem conhecer nosso trabalho, porque aluno não sabe, mas fomos muito bem recebidas, fomos ouvidas por eles, não teve nenhum momento deles não ouvissem, inclusive foi a hora até que eles calaram muito mais, até por ser uma figura que você não vê sempre na escola, então acho que tem até mais respeito por não ser conhecida. Fomos ouvidas. Eu lembro que o secretário da escola que pediu pra que falássemos naquela hora e a outra colega que se pronunciou, aí eu fiquei anotando o que eles estavam falando na época. Mas assim, pelos alunos não, a gente não teve nenhum momento que eles ameaçaram, ou falaram alguma palavra que... Nada disso, eles foram ouvintes. Só que a gente percebeu que eram sim inflamados por alguém, porque naquela hora que eles poderiam estar usando o argumento da legislação, eles não tinham, eles não tiveram argumentos com a gente. Foi por isso que a gente conseguiu entrar na escola. A nossa presença que fez com que amenizasse um pouco aquela situação, pra que ela conseguisse voltar pra sala dela.
Pesquisadora: - Mas eles fizeram a prova, ou não? Qual foi o desfecho?
Inspetora D: - Não fizeram a prova.
Pesquisadora: - E você lembra qual era o argumento que os alunos usavam pra não fazer a prova?
Inspetora D: - Eles falaram que a merenda era ruim, que a escola era muito ruim, falta de professores, aquelas reinvindicações né?
Pesquisadora: - É o movimento estudantil!
Inspetora D: - É, isso! Aí são aquelas reclamações de que não tem merenda, não tem espaço pra gente fazer recreação, a quadra é ruim e aquelas reinvindicações mais do espaço físico, que a gente sabe que era verdade, o espaço físico dos professores também era ruim, só que assim, não daquela maneira que eles falam pra gente... Aumentam um pouquinho a situação... E é uma escola volumosa, tem muito aluno [...] Então assim, a gente ficava assustada [...] Era um movimento que eles sabiam o que estavam fazendo ali. Foram inflamados? Foram, mas tinham argumentos assim, de que essa prova não refletia nenhuma melhoria pra escola [...] E o maior medo era a ocupação, porque quando a gente viu que o aluno tinha o poder do cadeado e da chave, ele tinha o poder de invadir a escola e eu lembro que falaram “não, a gente não quer invadir, a gente só quer resolver”. Eles não viam ali naquela hora um movimento de ocupação, foi só mesmo pra reivindicar e mostrar que eles não queriam fazer a prova.

Esse diálogo apresenta pontos muito interessantes. Aliás, o tema das ocupações renderia outra tese. Mas como meu objetivo é entender as estratégias de governo, resolvi em entrevistar a inspetora que foi convocada a ir até à escola verificar o boicote.

No calor intenso da situação, quem poderia convencer àquelas/es alunas/os a fazerem o exame? A Inspeção Escolar foi chamada para garantir a legalidade do processo, haja vista que a lei é uma das formas terminais das relações de poder, um recurso que inibe e ameaça.

Enquanto as/os estudantes argumentavam sobre as condições da escola como justificativa para não fazer o exame, a Inspeção Escolar foi acionada para mostrar que o boicote era uma forma de descumprir algo que estava previsto em forma de lei. Portanto além de operar em uma lógica de prevenção aos desvios, é a lei é acionada para punir, para mostrar aos indivíduos que eles não deveriam transgredir à ordem.

O recurso não foi suficiente e as/os alunas/os não fizeram o exame. Contudo gostaria de destacar outro ponto importante: o descrédito em relação à capacidade das/os estudantes refletirem sobre suas condições e criarem estratégias de resistência.

Ainda que professoras/es tenham sugerido ou orientado o boicote à prova, não significa que essas/es alunas/os estavam sendo manipulados, ou doutrinados a promoverem tal ação. Ao contrário, estavam cientes de toda a lógica que envolvia o processo. Se foram inflamadas/os ou não, o importante é que ousaram se rebelar, ousaram dizer “não”, ousaram subverter a ordem.

Nesse sentido, a luta não se deu apenas no sentido de rejeitar o exame, mas contra as formas de sujeição que conformam uma lógica disciplinar. O boicote, as ocupações ou outras experiências do movimento estudantil em 2016 mostraram que as lutas de subjetivação são possíveis. A esse respeito, Gallo (2017) levanta algumas questões importantes:

> Ora, não serão exatamente estas lutas de subjetivação que os estudantes estão nos mostrando ao ocupar as escolas? Uma revolta, uma insurreição contra uma sociedade, contra uma sujeição, contra uma escola e contra um Estado? E, nesta insurreição, um trabalho de si sobre si mesmo? Ou, dizendo de outra forma: a ocupação das escolas não será muito mais uma sublevação contra aquilo que o Estado, por meio das escolas, está fazendo conosco, impondo uma sujeição a uma maneira de ser atrelada a princípios e a valores neoliberais? A insurreição não será um ato de tomar nas mãos as rédeas da

> vida, reagindo contra uma subjetivação imposta, gritando ser desejável e possível viver de outros modos? Ou ainda: a construção de práticas de subjetivação, na resistência ao assujeitamento produzido nas escolas? (p. 319)

O medo da ocupação da escola não se dava apenas por uma questão de legalidade, mas pelo pavor de uma desordem, ou seja, a perda do controle das condutas. A recusa ao exame não se reduzia a uma questão de legalidade. O risco, era interrupção de modos de sujeição a uma lógica de empresariamento de si. Essa questão fica evidente na resposta da AAGE sobre os boicotes ao Saerjinho:

> Acredito, eu, nesse sentido, que os professores, alguns temem que isso se volte contra ele. Não acredito que se eu trabalho a minha disciplina, trabalho o meu currículo mínimo, máximo, que eu achar que foram melhor dentro do... Dentro do conteúdo exigido pra aquele ano de escolaridade, se ele fizer a prova ou não fizer a prova... É que na realidade eles atrelam essas provas externas, dessas avaliações externas, ao patamar que o que o Brasil na educação vá alcançar. A gente tá vendo aí o PISA, então assim... Eu acho que não devíamos ter medo disso não! Não devíamos boicotar! Devíamos sim mostrar que nós somos capazes, acaba que fica mascarado. Eu não sei se o aluno é capaz. Eu sei que tem professor porreta, professor que tem capacidade magnífica, mas ele se preocupa tanto em dizer pro o aluno "não faça porque o governo que mandou" que ele acaba deixando o aluno também, que não tem o conhecimento que ele tem, não tem discernimento, conhecimento de mundo que ele enquanto professor tem, o aluno mais bitolado "é que eu não quero fazer, que isso não presta"... Nem conhece! Nem conhece... (AAGE I)

Esse relato expressa, mais uma vez, que a questão dos boicotes ficava centralizada na ação da/o professora/or. Expressa também uma lógica que considera a performatividade, ou seja, o sucesso nos exames externos seria uma forma de mostrar qualidade no serviço. Desse modo, docentes e discentes deveriam estar constantemente dispostas/os a vender uma imagem de sucesso, ou de fracasso, com base em ações e investimentos pessoais.

Além disso, a noção de que os exames externos possam mostrar o que de fato um estudante sabe, é um dos efeitos da lógica do exame, que naturaliza essas práticas, como se fossem essenciais ao processo ensino-aprendizagem.

A resistência à GIDE, desde o início, foi justamente uma maneira de expressar que aquele tipo de gerenciamento não correspondia às concepções de educação que pulsavam nos cotidianos das escolas. A crítica à lógica empresarial era latente nas assembleias, nas conversas de corredor, nas pautas de reivindicação.

Ao ser questionada sobre os aspectos gerenciais que envolviam a rotina de funcionamento da GIDE, a AAGE entrevistada não negou tal concepção, aliás, apontou os pontos favoráveis desse formato:

> Por um lado, era rotina, por outro lado nos dava possibilidade de ter uma visão linear da coisa e ali, a partir dali a gente deslanchar com outros projetos. A questão que eu falei, parecia realmente uma empresa, é que tinha metas determinadas, tem metas determinadas! E eu acho que isso, se a gente não tiver metas no nosso trabalho, não vamos avançar. [...] Hoje o professor tem o currículo mínimo, tem várias coisas, poucos acessam. Então assim, é porque vem de cima, vem do governo então... Gente... Não param nem pra analisar, não param nem pra conhecer. Pra eu criticar eu preciso conhecer, eu não posso criticar uma coisa que eu não sei, não conheço, então é como se eu estivesse falando asneiras. [...] É igual um professor... Professor acha que ele tem que dar o que quer não “cara”... Tem um currículo, o mínimo que seja, pro aluno e a partir dali e acrescentar o que ele acha de melhor, o que ele conhece de melhor dentro da área dele, do componente curricular que ele resolve estudar. Então assim, acaba... Acaba que as pessoas falam muito sem conhecer e aí dá um ganho de causa para mídia [AAGE]

Será que as/os alunas/os e professoras/es realmente desconheciam a proposta dos programas implementados? Será que ter metas estabelecidas é o que falta para melhorar a qualidade da educação? Será que as/os professoras/es não pararam para conhecer os programas? De fato, não pararam, na verdade, elas/es agiram contra aquela lógica desde o início da implementação do Programa de Educação em 2011.

A recusa a essa lógica foi tão potente, que desencadeou em vários movimentos de resistência que culminaram na greve de 2016. As falas exaltadas nas assembleias da categoria expressavam a insatisfação com as formas como todo o processo estava sendo conduzido.

O resultado da greve foi um novo pacote de mudanças. Sim, as coisas mudaram. Os problemas financeiros não foram resolvidos, mas a lógica da condução do processo educacional obteve algumas mudanças pontuais.

Figura 11 – Boletim informativo sobre o resultado da greve de 2016

VEJA OS RESULTADOS DA GREVE
(atualizado em 13/09/2016)

1) Escolha do diretor de escola pelo voto: CONQUISTADO e publicado no Diário Oficial de 06/06/2016. O calendário está sendo regulamentado, mas as escolas ocupadas terão eleição ainda em dezembro de 2016. As demais, no primeiro semestre de 2017.

2) Abono dos dias em que ocorreram paralisações e greves: CONQUISTADO e publicado no DO de 13/05/2016 (abonado, para todos os fins, de 1993 a 13/05/2016) – a Seeduc afirmou que abonará o período de 13 de agosto (13/08) em diante;

3) Fim do parcelamento de salários: ativos vêm recebendo integralmente. Os aposentados só tiveram o pagamento regularizado, sem parcelamento, a partir de junho de 2016;

4) Licença Especial para docentes sem precisar esperar pela aposentadoria: CONQUISTADA – publicado ato em 06/05/2016;

5) 30 horas para funcionários administrativos das escolas: CONQUISTADA – Alerj aprovou em 22/06 (lei nº 7.422/2016) e já foi sancionada pelo governador, tendo sido publicado em D.O. no dia no 24 de agosto. Vitória histórica!;

6) 30 horas para inspetores escolares: o Sepe está negociando na ALERJ, junto com uma Comissão de Inspetores, a aprovação de uma lei especifica para que os inspetores também tenham direito às 30 horas. Já foi feita uma minuta para um projeto de lei; o líder do governo na Assembleia Legislativa e a Comissão de Educação da ALERJ assumiram o compromisso com o sindicato de atuarem para que este PL seja votado o mais rapidamente possível;

7) Exoneração do Secretário Antônio Neto - Consquistadp;

8) Nenhuma disciplina com menos de dois tempos: CONQUISTADO para Filosofia e Sociologia – publicado em DO em 06/06;

9) Artes e Línguas estrangeiras com dois tempos em todos os anos: em negociação no GT Pedagógico, que terá reuniões nos dias 14 e 21/09 ;

10) Arquivamento do Projeto de Lei do governo de reforma do Rioprevidência: o PL foi retirado da pauta de emergência. A direção organizará a participação da da educação na luta nacional, em Brasília, contra o projeto de reforma da previdência.

11) Fim do pagamento de bônus por metas pré-estabelecidas: CONQUISTADO;

12) Uma matrícula, um professor por escola: CONQUISTADO – 92% dos professores já estão em uma só escola – há o compromisso do governo de atingir 100%;

13) Enquadramento por formação: CONQUISTADO – o calendário, divulgado anteriormente pela Seeduc, será publicado. Eis o calendário: o pagamento relativo a 2016 será regularizado até o fim do ano e os anos anteriores serão pagos a partir de 2017;

14) Retorno do calendário anterior de pagamento: ainda em negociação;

15) Reajuste salarial de 30%: sem proposta;

16) Realização de concurso público para funcionários técnico-administrativos: sem proposta;

17) 1/3 de planejamento: o governo recusou a proposta aprovada pela assembleia da categoria realizada ainda em maio – a negociação continua;

18) Educação Indígena: APROVADO na Alerj um Indicativo ao Executivo para a criação dos cargos de Professor indígena I e II. O governador ainda não acatou; o processo está na Seplag. Foi incluído no acordo final a publicação do Conselho de Educação Indígena do Rio de Janeiro e sua convocação imediata. Outra conquista foi a redução do interstício dos contratos dos professores indígenas que antes precisavam aguardar o interstício de 12 meses para a recontratação, agora este prazo foi reduzido para 30 dias.

19) Fim do SAERJ: Não será mais meritocrático e sim relacionado ao ENEM. Vitória da luta!;

20) Descentralização da Perícia Médica: CONQUISTADO;

21) Fim da GIDE: foi feita a redução do número de GIDEs, mas o SEPE continua cobrando a sua total extinção.

Fonte: Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, 2016.

Cada item dessa pauta mostra a desestruturação do Programa de Educação implantando em 2011. Contudo, a meu ver, os pontos de maior destaque foram o fim do SAERJ e o fim da GIDE.

O fim desses instrumentos foi muito celebrado, afinal, foram os pontos cruciais que moldavam toda a lógica de funcionamento do Programa de Educação. O fim do SAERJ foi uma conquista mais da parte das/os alunas/os que das/os professoras/es, pois a pressão maior nas negociações com a Secretaria de Educação exigindo o fim do exame foi feita pelas/os estudantes.

O fim da GIDE era meio que uma questão de honra para as/os docentes, aliás, até hoje, ecoa em meus ouvidos o grito “Fora GIDE!” das assembleias. Esse grito expressava toda a nossa insatisfação, indignação e recusa a esse instrumento de controle. Esse grito também conseguia resumir todos os pontos da pauta, portanto, era um grito, de certa forma, libertador.

Entretanto, o fim do SAERJ e o fim da GIDE não significaram a extinção total desses programas. O questionamento das/os alunos em relação ao SAERJ se dava no sentido de que esse exame não correspondia às suas realidades e expectativas. Desse modo, a reivindicação era por outro exame, que pudesse prepará-las/os para o Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, a exigência era a substituição de um instrumento, por outro.

Em relação à GIDE, houve um corte no número de Agentes de Acompanhamento, mas o programa não foi extinto. Ele permanece, mas não tem a mesma evidência que tinha no início. A esse respeito, ouvi o seguinte relato de um diretor de escola:

> Na verdade, a GIDE não é mais nada. A AAGE chega na escola, preenche os relatórios, mas não tem mais aquela pressão pelas metas. Virou uma coisa sem importância, só mais uma pessoa que vai na escola preencher papéis. Mas elas nem podem mais fazer muita coisa, porque como são poucas, elas não conseguem dar a atenção que davam antes, porque agora elas têm um monte de escolas pra acompanhar. Então fica bem difícil pra elas exigirem muita coisa. (DIRETOR T)

A diminuição do número de AAGEs se deu, principalmente, por questões de ordem financeira. Com um projeto de crise fiscal, vários cortes foram feitos na Secretaria de Educação. A tática da Secretaria de Educação foi resolver uma questão financeira e, ao mesmo tempo, silenciar o grito de educadoras/es.

Em relação à reivindicação das/os alunos em relação ao SAERJ, compreendo que essa conquista pode ser traduzida como uma modulação nas formas de exercício do poder. O clamor não era pelo fim de um instrumento de exame externo, mas por uma substituição de objetivos. Desse modo, as reivindicações continuaram presas a

um modo de funcionamento do processo ensino-aprendizagem centralizado na lógica do exame.

A nova proposta de programa para a política de avaliação estadual só foi apresentada em 2019, por meio da Resolução SEEDUC n.º 5798, que instituiu um novo programa intitulado “CONHECER”:

> Fica instituída a Avaliação Externa Educacional do Estado do Rio de Janeiro - CONHECER, que avaliará anualmente o desempenho dos estudantes, alunos da Rede Estadual de Ensino desta Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por Unidades Escolares e que permita ao governo estadual elaborar, monitorar e reformular as políticas públicas educacionais. (art. 1.º)

A resolução não detalha o programa, apenas indica as possibilidades em que o programa poderá ser realizado: periodicidade, componentes curriculares, acordos de cooperações técnica com municípios, logística etc. Entretanto a lógica de diagnóstico da realidade para elaborar, monitorar e reformular as políticas públicas permanece. Aliás, o próprio nome do programa deixa alguns indícios do que pode estar por vir.

As lutas teriam sido em vão? Afinal, parece que tudo vai se encaminhando para o mesmo lugar. Tudo “novo” de novo? Penso que de maneira nenhumas as estratégias de luta das/os profissionais da educação e estudantes foram em vão. Ou melhor, nenhuma forma de resistência é em vão, pois o ato de resistir é sempre possível.

As questões que envolveram os pontos de resistência ao Programa de Educação implementado em 2011, podem ser compreendidas a partir da perspectiva de uma trama específica: as contracondutas, pois os movimentos que se inflamaram tinham como objetivo a possibilidade de outras modalidades de condução.

Ao analisar os tipos de governamentalidade, Foucault (2008), não os dissocia das formas de resistência. A esse respeito, Senellarte (2008) nos situa acerca de uma importante consideração:

> A análise dos tipos de governamentalidade é indissociável, em Foucault, da análise das formas de resistência ou “contracondutas”, que lhe correspondem. Assim, na 8ª aula do curso de 1978 [...] ele faz o inventário das principais formas de contraconduta desenvolvidas na Idade Média em relação ao pastorado (o ascetismo, as comunidades, a mística, a Escritura, a crença escatológica). Do mesmo modo, a análise da governamentalidade moderna, amoldada ao princípio da razão de Estado, o leva no fim do curso a pôr em relevo diferentes focos de contracondutas específicas, em nome da sociedade civil, da população ou da nação. Como essas contracondutas

> constituem, em cada época, o sintoma de uma “crise da governamentalidade”, é importante indagar que formas elas adquirem na crise atual, a fim de definir novas modalidades de luta ou de resistência. (p. 534)

Desse modo, é possível compreender que as contracondutas seriam a constituição de indícios das crises de uma governamentalidade. Portanto analisá-las, ou melhor, analisar suas formas é uma possibilidade de produzir outros modos de resistência.

As contracondutas são movimentos que têm por objetivo outra conduta, ou seja, uma luta que reivindica a possibilidade de sermos conduzidos de outra maneira, ou por outros condutores, por meio de outros procedimentos e modalidades. As contracondutas são, portanto, possibilidades de escapar de modos específicos de sujeição (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, a leitura que faço dos movimentos de resistência ao Programa de Educação, é de que foram possibilidades de contraconduta, pois foram formas de resistência aos procedimentos que estavam sendo postos em prática, mas em uma perspectiva de buscar outras definições de como ser conduzido.

Isso não seria mais do mesmo? Não seria continuar se rendendo à mesma lógica? Penso que as possibilidades de escapar, não sufocar ou sucumbir ao assujeitamento são o mais importante, pois inspiram, inflamam, produzem novas estratégias de luta. O movimento estudantil é o exemplo perfeito para esta afirmação, pois as ocupações produziram o inesperado.

O que virá nos próximos anos, não sabemos. Quais programas serão implementados, também não sabemos. Mas de um fato podemos ter certeza: é possível resistir. Finalizo este capítulo com uma importante problematização de Gallo (2017) a respeito dos questionamentos sobre os movimentos de ocupação nas escolas. O autor interroga:

> As ações dos estudantes que ocupam as escolas hoje produzirão transformações definitivas nas escolas? Na política? Na sociedade? Não sabemos e não temos como saber. Neste sentido, será inútil revoltar-se? Apesar da revolta, as coisas seguirão iguais? Certamente que não. Esta militância dos estudantes implica num trabalho de cada um deles sobre si mesmo. Implica transformações, deslocamentos, mudanças. Eles, cada um deles, certamente não serão os mesmos depois de viver estes processos. Aonde nos levarão? Impossível saber. Mas, é certo, provocarão transformações subjetivas, implicarão em novas formas de estar no mundo, de lidar com eles mesmos e com os outros. E, depois disso, eles não serão os mesmos, nós não seremos os mesmos, o mundo não será mais o mesmo. Será pouco isso? (p. 320 e 321).

Reescrevo agora essas interrogações, ampliando a perspectiva para as lutas que enfrentamos de 2011 a 2016, como uma avaliação panorâmica de tudo o que vivi e senti, para continuar me inspirando e prosseguir buscando outros “possíveis”, para não sufocar:

[As ações *das/os estudantes e das/os profissionais da educação que resistiram ao Programa de Educação da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, produziram* transformações definitivas nas escolas? Na política? Na sociedade? Não sabemos e não temos como saber. Neste sentido, *foi* inútil revoltar-se? Apesar da revolta, as coisas seguiram iguais? Certamente que não. *Nossa militância* implicou num trabalho de cada *um sobre si mesmo*. Implicou transformações, deslocamentos, mudanças. *Nós, cada um de nós, certamente não fomos os mesmos* depois de viver esses processos. *Aonde nos levaram?* Aonde nos levarão? Impossível saber. Mas, é certo, provocaram transformações subjetivas, implicaram em novas formas de estar no mundo, de *lidarmos com nós mesmos* e com os outros. E, depois disso, *não somos e não seremos os mesmos,* o mundo não é e não será mais o mesmo. *Foi* ou será pouco isso?] (Reescrito a partir de GALLO, 2017, p. 320 e 321)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não considero necessário saber exatamente quem sou. O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa, vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.
>
> *Michel Foucault, 2017c, p. 287.*

Chego ao final desta escrita afetada pela sensação do inacabado. Assim como não foi fácil iniciar esse percurso acadêmico, mais difícil ainda foi finalizar um processo abalado por incertezas, ansiedade, depressão, greves, perda de prazos, pandemia, enfim, limites que se impõem ao fluxo da vida.

Os desafios de tecer uma escrita fluida, fugindo da ideia de um texto perfeito, resistindo à tentação de continuar cavando, como se pudesse dar conta de tudo, mas, ao mesmo tempo, tentando escapar das amarras de uma razão gráfica, foram alguns dos limites que, paradoxalmente, também se transformaram em possibilidades.

Quantas questões poderiam ser ditas, quantas não foram, e por que não foram? Será que as entrelinhas deram conta? Quando projetamos uma pesquisa não temos ideia dos possíveis contornos e retornos a serem trilhados.

Nesse trajeto, minha aposta foi analisar as estratégias de governo e os efeitos do Programa de Educação implantando em 2011 na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Afetada pela minha prática profissional, pelos desabafos que ouvia durante as visitas e pelas notícias que lia em jornais, meu ponto de partida foi analisar os discursos sobre a qualidade da educação no Rio de Janeiro, já que a justificativa para o pacote de mudanças enfatizava a necessidade de reverter o penúltimo lugar no *ranking* do IDEB.

Entretanto, por considerar que a qualidade não é um objeto, mas fruto da produção de um desejo para que se tenha determinada qualidade, busquei compreender como os discursos sobre a qualidade da educação, pelas vias do IDEB, foram se consolidando e produzindo regimes de verdade sobre o processo educacional.

As políticas educacionais no Brasil foram se aperfeiçoando de acordo com as exigências do neoliberalismo. Em uma lógica de governamentalidade e empresariamento, o IDEB ganhou centralidade nos planejamentos e execuções de programas em prol da qualidade da educação. Desse modo, considero que o Programa de Educação implantado em 2011 foi uma “solução” anunciada para o “problema do IDEB”, e, ao mesmo tempo, uma modulação das estratégias de governamentalidade neoliberal.

A noção de governamentalidade foi uma importante ferramenta metodológica para compreender como essas estratégias foram se aperfeiçoando no sentido de governar condutas, principalmente para problematizar os efeitos de um empresariamento da educação.

No que diz respeito à gestão da educação, alguns fatores ganharam cada vez mais destaque, conforme aponta Klaus (2016)

> [...] descentralização, a reconfiguração do papel do Estado, a responsabilização dos sujeitos e das instituições pelos seus sucessos e fracassos, o gerencialismo e o empresariamento da educação emergem como ‘soluções’ para os problemas da sociedade contemporânea. (KLAUS, 2016, p. 10).

Nesse sentido, os programas desenvolvidos na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro estão alinhados a uma lógica de empresariamento da educação. Mais do que um modelo de gestão retirado do mundo empresarial, é um movimento de produção subjetiva, em que o estado passa, conforme destaca Gadelha (2015), “a atuar, a intervir, a funcionar não só sob uma lógica de mercado, uma lógica eminentemente empresarial, mas *para* o mercado” (p. 348 e 349, grifo do autor).

O Programa de Educação de 2011 está inserido em um jogo de poder em que a educação é entendida como um investimento que cada um faz sobre si mesmo, ou seja, um empresariamento de si mesmo. No novo modo de gerir a educação, esses programas inauguram um modo de funcionamento em que “os professores e os gestores escolares passam a ser empresários de si mesmos” (KLAUS, 2016, p. 84 e 85).

Para as crises anunciadas, pacotes de solução são comprados, parcerias são firmadas e contratos milionários se configuram em formas de privatização. Problematizar esse ciclo é algo necessário. Contudo foi fundamental, do meu ponto de vista, problematizar também o ethos empresarial que vem se instituindo por toda a sociedade, pois os consórcios e parcerias firmados por meio de consultorias indicam

formas de empresariamento que não dizem respeito apenas à metodologia a ser implementada, mas à disseminação de uma forma-empresa para além dos espaços de trabalho das secretarias. Conforme destaca Gadelha (2018),

> [...] na medida em que todo um *ethos* empresarial se desterritorializa da empresa para se reterritorializar não só em todas as demais organizações sociais, inclusive nas educacionais, mas também na instituição familiar, sem esquecer ainda das condutas individuais e das condutas grupais em geral, assiste-se à disseminação da forma-empresa e do mecanismo de concorrência por todo o *socius* (p. 234, grifos do autor)

A disseminação dessa forma-empresa, ou, em outros termos, o empresariamento da sociedade, tem como um de seus principais efeitos, novos modos de subjetivação, em que cada sujeito se torna empresário de si mesmo.

Os vários programas implementados, compunham um pacote de mudanças atravessado por uma lógica de responsabilização, sustentado por uma obsessão por exames externos e legitimado por um saber estatístico especializado em classificar os indivíduos.

Ao destacar os dispositivos legais que normatizaram o Programa de Educação de 2011, encontrei algumas pistas que me fizeram compreender as emergências que consolidaram a implantação desse programa. Ao tatear algumas dessas pistas, me deparei com questões que já vinham sendo ensaiadas desde o governo Garotinho.

A perspectiva de buscar o desenvolvimento econômico por meio de investimentos em capital humano marcou os programas de governo de Garotinho e Rosinha e permaneceu no governo Cabral, porém, com diferenças pontuais na maneira como os programas passaram a ser executados.

Desse modo, considero que as novidades do “novo” programa foram modulações que se consolidaram sob condições específicas, mas que mantinham uma dependência à lógica das políticas de gestão que enfatizam a meritocracia, o sistema de bonificação mediante cumprimento de metas, a eficiência e a avaliação permanente.

Seguindo as vias do IDEB, a Secretaria de Educação empenhou esforços para mudar as políticas de avaliação estadual, centralizando suas ações na aplicação de exames externos anuais – o SAERJ, e exames bimestrais – o Saerjinho. Além disso, criou índices específicos – IDERJ e Iderjinho – como parâmetros para estipular as metas a serem alcançadas pela rede, nos moldes da *accountability*.

Nesse sentido, as problematizações a respeito da temática da avaliação foram importantes para a compreensão da lógica do exame como parte central de uma política que reduz modos de avaliar a uma perspectiva de medida, modelo e comparação, ou seja, um produto que legitima processos de exclusão.

Os efeitos do entrelaçamento entre o exame e a *accountability* estão diretamente ligados à produção de individualidade e competitividade, caraterísticas tão necessárias e urgentes ao modo de vida neoliberal. Nesse sentido, foi interessante pensar sobre as práticas que reduzem os problemas educacionais a problemas técnicos.

O saber estatístico, enquanto uma tecnologia de governo, consolidado nas campanhas contra evasão escolar, opera como um parâmetro para legitimação da exclusão e do fracasso, a exemplo das campanhas de cancelamentos de matrículas, otimização de turmas e do fechamento de unidades escolares.

Para monitorar os programas instituídos por meio de decretos, a GIDE funcionou como um instrumento de controle para garantir a eficácia do novo modelo de gestão. Baseado em modelos do mundo empresarial, esse sistema de gestão, centralizado em indicadores sociais, foi, por muitas vezes, reduzido à atuação das/o Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar.

Durante as entrevistas e até mesmo na minha atuação enquanto Inspetora, percebia que ao falar do programa de gestão, professores e diretores estavam falando sobre a “Dona Gide”, e não sobre o programa. Isso se deve ao fato das constantes visitas para preencher formulários, conferir murais, coletar dados e acompanhar o cumprimento das metas.

As metas cobradas pela GIDE não estavam diretamente relacionadas ao programa de bonificação das/os professoras/es, mas esse programa de gestão era um instrumento de monitoramento, portanto, desde o início não teve uma boa receptividade por parte do corpo docente.

Além do caráter técnico do programa, baseado em métodos estatísticos, questões ligadas aos comportamentos, às condutas, às “boas práticas”, eram valorizadas como essenciais para atingir o que seria considerado o principal objetivo da educação: formar cidadãos.

A formação para a cidadania proposta pela GIDE consiste na identificação de vários aspectos em dimensões que podem ser contabilizadas, resultando em padronizações de condutas. O modo de funcionamento da GIDE, ao monitorar as

ações das escolas, pode ser entendido como um mecanismo de controle que, por meio do saber estatístico, enquadra os sujeitos em uma norma, produzindo classificações, portanto, efeitos de assujeitamento.

Apesar do imenso investimento em contratos com parecerias, consultorias, programas de informática e em pagamentos de volumosas gratificações para cargos estratégicos, o problema da posição no *ranking* do IDEB foi resolvido, principalmente, por questões relacionadas às estatísticas.

A subida do penúltimo para o quarto lugar, era, de certa maneira, uma questão técnica, pois, as campanhas de otimização resolveram o problema dos cálculos para compor a média do IDEB. Do mesmo modo, instrumentos como o Saerjinho, se apresentavam como estratégias de treinamento das/os alunas/os para os exames nacionais.

Essas estratégias para subida no *ranking,* todavia, não se limitam a aspectos puramente burocráticos ou técnicos. No meu entendimento, trata-se de uma tecnologia de governo que visa controlar nossas condutas, nossos comportamentos, nossos interesses, nossa forma de trabalhar e, principalmente, no caso dos cancelamentos de matrícula, produzir exclusão e fracasso.

Em meio a cobranças, relatórios, vigilância e exames, faróis, gráficos, tabelas, ao mesmo tempo em que o “gás incentivador” tentava direcionar as escolas para o cumprimento das metas, muitas/os profissionais optaram por correr para outras direções.

O “gás incentivador” sufocava tanto quanto o gás lacrimogênio dispersado nas manifestações da greve de 2016. A experiência da greve foi um marco, pois os pontos de resistência se abriam como brechas para respirar em meio a tantos programas. Além disso, o projeto de crise financeira instaurado no estado, revoltaram ainda mais servidores que não aguentavam mais tantas cobranças, tantas metas, tantos índices, enfim, tantos instrumentos de controle.

Meu entendimento a respeito dos movimentos de resistência ao Programa de Educação, é de que foram possibilidades de contraconduta (FOUCAULT, 2008), ou seja, maneiras de resistir aos procedimentos que estavam sendo postos em prática, mas em uma perspectiva de buscar outras definições de como ser conduzido.

A partir de 2011 passamos a enfrentar, de forma mais intensa, momentos difíceis, complexos e sufocantes. Contudo quando gritávamos “Fora GIDE!” nas

assembleias e passeatas, estávamos questionando aquele modo de sermos conduzidas/os. Era uma brecha para respirar!

Ainda que a Secretaria continue procurando transformar chumbo em ouro, isto é, implementando outros programas para melhorar a qualidade da educação pelas vias do empresariamento, as lutas que travamos naquele fatídico 2016 abriram possibilidades de recusarmos a continuar sendo o que éramos. Isso significa que é possível recusar outros modos de assujeitamento, afinal, onde há poder há resistência (FOUCAULT, 2014a).

O percurso desta pesquisa, afetado pelas minhas implicações, foi um grande desafio e chego ao final deste processo aberta a continuar deslocando meu pensamento. Compreendo que a análise apresentada nesta tese provoca questões que, embora não sejam facilmente resolvidas, podem continuar a ser exploradas. Algumas possibilidades se mostraram relevantes e poderão ser analisadas em outras oportunidades, como, por exemplo, os movimentos de resistência produzidos pelos estudantes.

Finalizo este percurso questionando essas maneiras de governar por meio de indicadores, que nos fixam em condutas que exigem um constante investimento em si mesmo e produzem efeitos que produzem exclusão. Desse modo, insisto nos pontos de resistência, que incitem deslocamentos, que permitam nos libertar desses modos de sujeição. Enfim, insisto na procura por brechas que nos permitam respirar!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional:* regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em 19 mar. 2018.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos,* Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan.-abr. 2007. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>. Acesso em 19 mar. 2018.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação,* Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em 08 out. 2018.

AGÊNCIA DO SENADO. *Sistema S.* Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 10 nov. 2019.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/08.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ANTUNES, Thiago. Uma conta que não fecha para elevar a escolaridade*. O Dia*, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/odiaestado/2014-08-08/uma-conta-que-nao-fecha-para-elevar-a-escolaridade.html>. Acesso em: 27 ago. 2019.

AUGUSTO, Acácio. Política e polícia. In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Foucault:* filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-35.

BANCO MUNDIAL*. Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe.* 1999. Disponível em: <http://www.bancomundial.org. Acesso em: 20 fev. 2018.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade.* n.º 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>. Acesso em 09 fev. 2018.

BAREMBLITT, Gregório F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*: teoria e prática*.* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BARROS, Fernando Rafael Casado. *Avaliação de desempenho profissional produzido pela equipe gestora de uma escola.* 2014. 104f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. n.108, p.101-132, nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em 08 fev. 2018.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol.38, n.2, p.373-388. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 18 fev. 2018.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 16 jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 389 de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissional no âmbito da pós-graduação strictu sensu. *Diário Oficial [da] União.* Brasília, DF, n. 58, 23 de mar de 2017. Seção 1, p. 61.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 138, p. 377-401, maio-ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em 19 mar. 2018.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos.* São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 33-43, jan-abr, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/4632/1856>. Acesso em 15 maio de 2017.

CARNEIRO, Ricardo. *Planejamento e gestão governamental na esfera estadual:* uma análise comparativa dos processos, conteúdos e sistemas de acompanhamento dos PPAs – 2012 a 2015*.* Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada,

2015. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7535>. Acesso em 24 mar. 2019.

CARNOY, Martin; LOEB, Susanna. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

CASTELO BRANCO, Guilherme. A seguridade social em Michel Foucault. *Revista Ecopolítica*, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 76-89, jan-abr, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/14985>. Acesso em 15 mai. 2017.

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

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Metropolitana V realiza palestra "Os aspectos da avaliação externa" (Rio)*. 2012. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/2012/06/13/metropolitana-v-realiza-palestra-%e2%80%9cos-aspectos-da-avaliacao-externa%e2%80%9d-rio/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

COELHO, Maria Inês Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia do. *Sobreimplicação:* práticas de esvaziamento político? Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em:<https://app.uff.br/slab/uploads/texto22.pdf>. Acesso em 07 jun. de 2018.

CÔRTES, Elia Marcia. *O impacto do Saerjinho nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do noroeste fluminense.* 2013. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. A nova fase do neoliberalismo. São Paulo: Outras Palavras, 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em 20 jan. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* São Paulo: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez: Brasília: MEC, Unesco, 1998.

DÍAZ-BARRIGA, Angel. *El examen: textos para su historia y debate.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental*: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>. Acesso em 10 jul. 2018.

DUARTE, André. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do estado moderno. In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Foucault:* filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 53-69.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação:* uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>. Acesso em 17 abr. 2019.

EXTRA (Jornal). *Seeduc vai premiar dois mil alunos com tablets por resultado em avaliação da rede.* 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/seeduc-vai-premiar-dois-mil-alunos-com-tablets-por-resultado-em-avaliacao-da-rede-17975285.html>. Acesso em 08 nov. 2019.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>. Acesso em 10 fev. 2019.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens:* desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2008.

FERREIRA, Maria Verônica da Silva. *Programa de educação do estado do Rio de Janeiro:* uma avaliação em perspectiva*.* 2014. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014.

FERREIRA, Reinaldo de Oliveira. *Política de avaliação externa bimestral*: um estudo sobre sua percepção como ferramenta de gestão pedagógica nas unidades escolares da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro*.* 2015. 413f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 5-11, jan./jun. 1999.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 1-14

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979a, p. 229-242.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979b, p. 243-276.

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

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

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. *Verve*, n. 5, p. 260-277, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4995/3537>. Acesso em 26 out. 2019.

_____. *Segurança, território, população:* curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Nascimento da biopolítica:* curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II:* arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamentos. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b, p. 82-118.

_____. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos VI:* repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 1-26.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV:* estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 281-305.

_____. Foucault estuda a razão de estado. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV:* estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 317-334.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos VI:* repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p. 289-347.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão.38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010e.

_____. *O governo de si e dos outros:* curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010f.

_____. *A ordem do discurso:* aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. *Do governo dos vivos:* curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. *História da sexualidade 1:* a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. *A arqueologia do saber.* 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

_____. Política e ética: uma entrevista. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V:* ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017, p. 212-218.

_____. Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V:* ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a, p. 228-233.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V:* ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b, p. 258-280.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V:* ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017c, p. 287-293.

FRAZÃO, Dilva. *Biografia de Steve Jobs.* 2018. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/steve_jobs/>. Acesso em 12 jan. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. (org.) *Avaliação:* construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 11 fev. 2018.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>. Acesso em 19 mar. 2019.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL. *Conheça a GIDE avançada.* Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.fdg.org.br/gide-avancada/>. Acesso em 26 jun. de 2016.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação:* introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: Resende, H. (org.). *Michel Foucault:* o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: REZENDE, Haroldo de. (Org.). *Michel Foucault:* a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, Brasília: CAPES/CNPQ, 2018, p. 227-245.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 42, 2012, p. 48-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742012000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 jan. 2019.

_____. Insurreições escolares? In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio (Org.). *Michel Foucault e as insurreições.* É inútil revoltar-se? São Paulo: CNPQ, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017, p. 311-321.

_____. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, out/dez. 2017a, p. 77-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia.* Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017b, p. 1497-1523. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/24901>Acesso em 10 jan. 2019.

_____. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: REZENDE, Haroldo de. (Org.). *Michel Foucault:* a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios; Brasília: CAPES/CNPQ, 2018, p. 211-225.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 09, pp. 7-18, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil>. Acesso em 06 fev. 2018.

GILSON, Rosane de Barros Alves. *Saerjinho – desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ*. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2012.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; MURICI, Izabela Lanna. *Gestão integrada da escola.* Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; CHAVES, Neuza Maria Dias. *Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola.* Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009a.

GONÇALVES, Raquel Garcia. *Modelos emergentes de planejamento*: elaboração e difusão. Um estudo do Planejamento Estratégico Situacional. 2005. 201f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Rio de Janeiro, 2005.

GOODY, Jack. Domesticação do pensamento selvagem. Lisboa: Editoria Presença, 1988.

HACKING, Ian. How shou ld we do the history of statistics? In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (orgs.). *The Foucault effect*: studies in governmentality -with two lectures by and an interview with Michel Foucault. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

_____. *Ontologia histórica.* São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

G1 (portal de notícias). *Rio de Janeiro sobe 11 posições no IDEB e tem a terceira melhor nota no ranking.* Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/rj-sobe-11-posicoes-no-ideb-e-tem-terceira-melhor-nota-no-ranking.html>. Acesso em 10 jun. 2016.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+Plano+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+raz%C3%B5es%2C+princ%C3%ADpios+e+programas/3c6adb19-4c2e-4c60-9ccb-3b476bed9358?version=1.6>. Acesso em 10 fev. 2019.

HANUSHEK, Eric A. United States lessons about school *accountability*. *CESifo DICE Report 4*, 2004.

HANUSHEK, Eric A.; RAYMOND, Margaret E. Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 24, n. 2, p. 297-327, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo escolar da educação básica.* Brasília: IBGE, [201-]. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>. Acesso em 10 fev. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Histórico do SAEB.* Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em 10 fev. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2011* [online]. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 fev. 2018.

_____. *História.* Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em 30 ago. 2020.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal:* da administração à gestão educacional. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

_____. *Gestão & educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LONGO, Rose Mary Juliano. *Gestão da Qualidade:* evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação*.* 1996. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/td_0397.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.

LOURAU, René. De los indicadores sociales a los analisadores sociales. In: LOURAU, René. *El estado y el inconsciente* - ensayo de sociologia política. Barcelona, Kairós, 1980.

_____. *Análise Institucional e práticas de pesquisa.* Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. Uma apresentação da análise institucional. In: ALTOÉ, Sônia. (org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 128-139.

_____. Implicação e sobreimplicação*.* In: ALTOÉ, Sônia. *René Lourau*: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004a, p. 186-198.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
MATUS, Carlos. *Política, planejamento & governo*. v.1. Brasília: IPEA, 1993.

_____. *Planificacion em situaciones de poder compartido*. Documento apresentado no seminário: “Estrategias y paradigmas para el desarrollo”. CENDES – UCV, PNDU, Caracas – Venezuela, nov. 1981. Disponível em: <https://repositorio. cepal.org/bitstream/handle/11362/34495/S8100846_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em 01 out. 2019.

MEDEIROS, Denise Barra. *Os efeitos da política de bonificação do governo do Rio de Janeiro nas ações gestoras de escolas estaduais do município de Valença*. 2014.

98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014.

MELO, Maria Luisa de. Em 1 ano e meio, governo do Rio fechou 49 escolas públicas. *Terra.* Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/em-1-ano-e-meio-governo-do-rio-fechou-49-escolas-publicas,0779e4ba492be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em 27 ago. 2019.

MELLO, Fernanda Cavalcanti de. *A Escola SEEDUC-RJ e o modelo de universidade corporativa:* possibilidades e aproximações. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O que é o PDE Escola.* Brasília, [200-]. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em 25 jan. 2018.

_____. *IDEB* – Apresentação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 25 jan. 2018.

NADER, José Leite. *Contas de gestão do governador – exercício 2000.* Rio de Janeiro: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

NEVES, Karina Hernandes. *IDEB:* o caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro. 2012. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ. Carlos Ernesto. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. In: In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Foucault:* filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 71-80.

O GLOBO (Jornal). *Ideb:* estado do Rio é penúltimo no ranking. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>. Acesso em 22 jan. 2015.

_____. *“O país não tem mais tempo para discutir o óbvio”* (entrevista com Wilson Risolia). Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-pais-nao-tem-mais-tempo-perder-discutindo-obvio-diz-wilson-risolia-14892991>. Acesso em 10 jun. 2016.

OLIVEIRA, Sheila Santos de. *A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014):* consensos e disputas. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, 2016.

OLIVEIRA, Vania Maria Machado. *A trajetória do sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro – SAERJ.* 2019. 218f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

ORLANDO FILHO, Ovídio; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação. *Ensaio:* avaliação e Políticas Públicas em Educação*.* Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 275-307, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000200275&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2019.

OTTONE, Ernesto. *Educação e conhecimento*: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). Brasília: MEC/INEP, 1993.

PEREIRA, Jéssica Coelho de Lima. *Inspeção escolar:* uma análise das relações de poder. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Inspeção escolar:* uma análise das relações de poder. Curitiba: Appris, 2014.

RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Institui o programa estadual de reestruturação da educação pública – Programa Nova Escola. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 13 jan. de 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE n.º 5236 de 22 de agosto de 2006. Determina a obrigatoriedade de notificação das causas da infrequência e violências contra crianças e adolescentes matriculados na rede estadual de ensino. [2006].

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE n.º 3346 de 17 de outubro de 2006. Altera o artigo 3.º parágrafo 5.º da resolução SEE n.º 3256/2006 e dá outras providências. [2006b].

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 4.437 de 29 de março de 2010. Institui o sistema de avaliação da educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 31 mar. de 2010. Poder Executivo, p. 35.

_____. Decreto n.º 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 07 jan. de 2011. Poder Executivo, p. 03 e 04.

_____. Decreto n.º 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da secretaria de estado de educação - SEEDUC 30 (trinta) Coordenadorias Regionais em 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 07 fev. de 2011a. Poder Executivo, p. 01 e 02.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de janeiro. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 14 fev. de 2013. Poder Executivo, p. 09.

_____. Lei n.º 6479, de 17 de junho de 2013. Concede majoração vencimental às categorias funcionais que menciona, estabelece os vencimentos-base dos cargos de professor supervisor escolar, professor orientador educacional e professor inspetor escolar, cria as funções gratificadas de agente de acompanhamento da gestão escolar e de assistente operacional, altera as leis n.º 1.614, de 24 de janeiro de 1990 e n.º 6.209, de 19 de abril de 2012, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 18 jun. de 2013a. Poder Executivo, p. 05.

_____. Decreto n.º 44.281, de 01 de julho de 2013. Dá nova redação ao decreto n.º 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e determina outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 02 jul. de 2013b. Poder Executivo, p. 01 e 02.

_____. Decreto n.º 44.716, de 07 de abril de 2014. Confere nova redação ao decreto n.º 42.281, de 01 de julho de 2013, que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e determina outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 08 abr. de 2014. Poder Executivo, p. 01 e 02.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 5096 de 09 de maio de 2014. Institui a Avaliação de Desempenho por Competência dos servidores públicos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, de acordo com o Decreto n.º 44.716, de 07 de abril de 2014, que confere nova redação ao Decreto n.º 44.281, de 01 de julho de 2013, o qual estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e determina outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 12 mai. de 2014a. Poder Executivo, p. 16 e 17.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 5131 de 25 de julho de 2014. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 15 ago. de 2014b. Poder Executivo, p.17.

_____. Relatório de Gestão e Políticas Públicas, 2014c. In: OLIVEIRA, Sheila Santos de. *A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014):* consensos e disputas. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n.º 5798 de 29 de outubro de 2019. Institui a Avaliação externa educacional do Estado do Rio de Janeiro - CONHECER, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 31 out. de 2019. Poder Executivo, p.19.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em 13 nov. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Portaria SAPP n.º 99 de 24 de outubro de 2006. Determina as atribuições do grupo de visitadores, para reintegração do aluno infrequente à sala de aula e dá outras providências. [2006].

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* edital temático de apoio a melhoria do processo de ensino. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* gestão de pessoas. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008a.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* gestão financeira. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008b.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* guia 2008. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008c.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* manual do usuário. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008d.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* metodologia de projetos. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008e.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* relações humanas na escola. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008f.

_____. *Programa estadual de gestão escolar:* termo de compromisso. FESP/RJ: Rio de Janeiro, 2008g.

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN n.º 174, de 26 de agosto de 2011. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 30 ago. de 2011. Poder Executivo, p.21.

_____. *Saerjinho 2011* – Manual do diretor. Rio de Janeiro: CAED, 2011b.

_____. *Saerjinho*. 2011c. Disponível em: <https://pt2.slideshare.net/colmabreu/saerjinho>. Acesso em 07 fev. 2019.

_____. *Saiba mais sobre a GIDE.* 2011c. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/553225/DLFE-37306.pdf/InformativoGIDE.pdf>. Acesso em 09 abr. de 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Portaria SEEDUC/SUGEN n.º 316 de 23 de novembro de 2012. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 26 nov. de 2012. Poder Executivo, p.22 e 23.

_____. Portaria conjunta SUGEN/SUBGP n.º 05 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre os procedimentos de otimização de turmas e realocação docente, de acordo com as demandas regionalizadas, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 15 fev. de 2013. Poder Executivo, p.10 e 11.

_____. Portaria SEEDUC/SUGEN n.º 419, de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro.* RJ, 30 set. de 2013a. Poder Executivo, p.30 e 31.

SECRETARIA DE ESTADO DE FAZENDA DO RIO DE JANEIRO. *Relatório de contratos.* 2014. Disponível em: <ttp://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/transparencia/An%C3%A1lisedasContas/OutrosRelat%C3%B3rios/Relatorios%20de%20Contratos.xlsx>. Acesso em 19 out. 2019.

SENELLART. Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população:* curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Folheto:* boicote ao Saerjinho. 2011. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim93.pdf>. Acesso em 08 set. 2019.

_____. *Cartilha da greve 2013*. 2013. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim220.pdf. Acesso em 08 set. 2019.

_____. Boletim do SEPE n.º 778. 2016. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim778.pdf>. Acesso em 08 set. 2019.

SEUFETELLI, Fabrício. *A atuação dos agentes de acompanhamento da gestão escolar (AAGE) na regional norte fluminense (SEEDUC-RJ).* 2015. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015.

SCHEINVAR, Estela. Biopolítica e judicialização das práticas de direitos: conselhos tutelares em análise. In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Foucault:* filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 143-151.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA Tomaz Tadeu

da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas*.* Petrópolis: Vozes, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Apresenta informações sobre a organização Todos pela Educação*. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 10 jan. 2020.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade,* Porto Alegre*,* vol. 34, núm. 2, pp. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054009.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

THUSWOHL, Maurício. *Governo Cabral anuncia "choque de gestão" na educação.* Rede Brasil Atual, 2011. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2011/01/governo-cabral-anuncia-choque-de-gestao-na-educacao/>. Acesso em 05 mar. de 2018.

VALLE, Maria Minerva de Medeiros. *O monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro*. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Teoria e método em Foucualt (im) possibilidades.* Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro 2009.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme. *Foucault:* filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 37-52.

_____. *Foucault & educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.
VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente*. Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a04.pdf>. Acesso em 10 jun. 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em 06 fev. 2018.