

Morgana Domênica Hattge

Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MORGANA DOMÊNICA HATTGE

PERFORMATIVIDADE E INCLUSÃO
NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

SÃO LEOPOLDO
2014

Capa criada por Daniel Cunha a partir de foto de Gustavo Gargioni. Foto disponível em: <http://fotospublicas.com/primeiro-dia-de-aula-nas-escolas-de-rede-publica-estaduais-rio-grande-sul/> . Acesso em: 15/03/2014.

Morgana Domênica Hattge

Performatividade e inclusão
no movimento Todos Pela Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes

São Leopoldo
2014

H366p Hattge, Morgana Domênica
Performatividade e inclusão no movimento todos pela
educação / Morgana Domênica Hattge -- 2014.
182 f. ; 30cm.
Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS,
2014.
Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.
1. Educação. 2. Reforma educacional. 3. Política educacional.
4. Educação - Inclusão. 5. Educação - Desempenho. I. Título. II.
Lopes, Maura Corcini.

CDU37

Morgana Domênica Hattge

Performatividade e inclusão
no movimento Todos Pela Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Currículo e Práticas Pedagógicas

Aprovada em 28/02/2014.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – Orientadora

Professora Dra. Betina Hillesheim – UNISC

Professora Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Professora Dra. Gelsa Knijnik – UNISINOS

Professora Dra. Viviane Klaus – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Um trabalho do porte da escrita de uma Tese não é algo que possa ser feito sem o auxílio e o apoio de pessoas especiais. Embora em muitos momentos seja uma tarefa solitária, mesmo nessas horas de introspecção em que mergulhamos para que a escrita seja possível ressoam ecos de momentos de estudos, de coleguismo, amizade, vividos no espaço da academia ou no aconchego da família e amigos. Eu realmente não teria como nomear todas as pessoas especiais em minha vida, que de uma forma ou de outra contribuíram para que viver a experiência do Doutorado fosse possível. Dessa forma, optei por restringir minha lista de agradecimentos às pessoas que de uma forma ou de outra estiveram mais próximas de mim, no âmbito acadêmico, tendo contribuído, de forma direta ou indireta na construção da Tese e aos meus familiares. Aos demais, agradecerei pessoalmente.

Sendo assim, agradeço:

À professora Maura, minha orientadora, professora e grande amiga. São muitos anos de parceria intelectual e de amizade. Entre todas as coisas importantes que pude aprender com a Maura acredito que a maior delas seja a importância de partilhar o conhecimento. Pode parecer banal, se considerarmos que essa poderia ser uma questão ensinada e aprendida em qualquer curso de formação de professores. Mas acontece que isso não é banal e isso não se ensina na sala de aula; isso se vive. Quanto mais se divide o conhecimento, mais ele se multiplica. O que sabemos, que é sempre “uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber” (NIETZSCHE, 2005, p. 161), não pode nunca ficar guardado conosco. Dividir, nesse caso, é multiplicar. Ao concluir esse Doutorado, levo comigo, junto com muitos outros, esse importante exemplo.

Aos demais professores com quem aprendi muito nesta Universidade, desde os tempos da Graduação. Em especial, gostaria de citar alguns nomes, sabendo que corro o risco de esquecer alguém: professoras Clarice Salete Traversini, Gelsa Knijnik, Susane Garrido, Noeli Varela, Mari Forster e Berenice Corsetti e professores Attico Chassot, Cláudio Oliveira e Danilo Streck.

Às professoras Betina Hillesheim, Clarice Salete Traversini, Gelsa Knijnik e Viviane Klaus, que compõem a banca de avaliação desta Tese. As contribuições de vocês por ocasião da qualificação me ajudaram sobremaneira a definir os rumos que a pesquisa tomaria, a refinar a análise e estabelecer outras conexões ainda não pensadas. Agradeço o aceite para compor a banca e expresso aqui minha admiração intelectual e afetiva por cada uma de vocês.

À secretaria do PPG em Educação, em especial àquelas pessoas de quem estive mais próxima durante esses anos da minha formação *stricto sensu*: Carol, Chris, Loi e Saionara. Sem o trabalho que vocês realizam, muitas vezes, nos bastidores, este PPG não seria o mesmo.

À Capes pelo financiamento sem o qual essa pesquisa não seria viável.

A todos os colegas e amigos do GEPI com quem aprendo sempre. Já se vão muitos anos de parceria e eu não poderia citar todos os colegas, pois muitas pessoas já

passaram pelo grupo e por um motivo ou outro já não o frequentam. As amizades construídas permanecem.

Faço ainda um agradecimento especial ao professor Alfredo Veiga-Neto, com quem tenho aprendido muito, durante toda a minha formação, desde os tempos de Graduação.

Aos colegas do Grupo de Orientação: Betina, Carine, Cinara, Deise, Fernando, Juliane, Patrícia, Pedro e Vera. Agradeço pela leitura atenta de meu texto em construção e pela parceria intelectual nos momentos de estudo. Juntaram-se a esse grupo, para a leitura atenta e sugestões primorosas, as queridas Eliana Menezes e Kamila Lockmann, a quem igualmente agradeço a disponibilidade. Agradeço ainda imensamente ao Pedro o empenho na formatação da Tese.

Às queridas amigas com quem, para além das atividades acadêmicas, pude compartilhar momentos de descontração em meio a um café ou um chopinho: Angélica, Betina, Carine, Cláudia, Danise, Eliana, Fabiane, Mariane, Rejane, Suzi, Tati, Vândiner e Viviane. Agradeço muito o afeto e a presença amiga. Vocês são pessoas muito especiais.

À Univates, que me possibilita exercer a docência em um espaço em que sou instigada a criar. A todos os colegas da Univates e a meus queridos alunos, que tornam o trabalho diário instigante e desafiador.

Aos meus pais, grandes incentivadores, desde sempre. Faltam-me palavras para agradecer por tudo: pelo amor, pela torcida, pelo simples fato de existirem e estarem sempre por perto.

À minha irmã Marjorie, pela parceria amorosa que construímos e fortalecemos a cada dia e pelo auxílio na digitação dos materiais da pesquisa. Ao meu irmão Rafael pelo amor e carinho com que me acolhe sempre. Vocês dois são grandes presentes que a vida me deu.

Ao Márcio, meu amor, pela alegria que imprime aos meus dias, pelo carinho e pelo apoio em todos os sentidos (inclusive técnico) e por acolher com amor incondicional todos os meus projetos, vivendo-os como seus também.

Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento. Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. (FOUCAULT, 1995, p. 239)

O valor de praticar com rigor, por algum tempo, uma ciência rigorosa não está propriamente em seus resultados: pois eles sempre serão uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber. Mas isso produz um aumento de energia, de capacidade dedutiva, de tenacidade, aprende-se a alcançar um fim de modo pertinente. Nesse sentido, é valioso, em vista de tudo o que se fará depois, ter sido um homem de ciência. (NIETZSCHE, 2005, p. 161)

RESUMO

Esta Tese tem por objetivo analisar o movimento Todos Pela Educação (TPE), buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade. Trata-se de um movimento da sociedade civil iniciado em 2006 e idealizado por um grupo de empresários, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Os materiais de pesquisa consistem em oito publicações do Movimento, entre manuais de divulgação de suas ações e relatórios de monitoramento das metas. Por meio de uma atitude investigativa genealógica, a partir dos estudos de Michel Foucault, a Tese demonstra que os discursos que constroem a grande verdade da educação para todos, alinhados aos discursos que instituem a necessidade da reforma educacional, dão as condições para a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Também analisa a emergência do Movimento no cenário político atual, considerando suas implicações. Como um dos principais efeitos do Movimento no cenário educacional brasileiro na atualidade, percebe-se a centralidade da performatividade, no sentido que lhe atribui o pesquisador Stephen Ball. A partir dessa constatação, a pesquisa analisa: quando emerge a noção de performatividade; que efeitos são produzidos nas práticas que a engendram; de que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação; e quais seus efeitos no campo educacional. O trabalho investigativo mostrou que a performatividade é central no movimento Todos Pela Educação e se articula aos conceitos de inclusão e aprendizagem. Para operar, ela necessita de um processo de reconfiguração da aprendizagem em desempenho. Por sua vez, a relação da performatividade com a inclusão é mais complexa, constituindo-se em um paradoxo. Ao mesmo tempo em que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola pautada pela performatividade como produtividade na educação.

Palavras-chave: Todos Pela Educação. Performatividade. Desempenho. Inclusão. Reforma educacional.

ABSTRACT

This thesis has aimed to analyze the movement known as Everyone for Education, in an attempt to understand its conditions of provenience and emergence, as well as its effects on the present Brazilian education scenario. The movement appeared in 2006 as an initiative by the civil society and was idealized by a group of businessmen aiming at contributing to improve the quality of education in Brazil. The research materials have comprised eight publications by the movement, such as handbooks that publicize its actions, and reports monitoring its goals. By means of an investigative genealogic approach grounded on Michel Foucault's studies, this thesis has shown that discourses that have constructed the great truth of Education for All, aligned with discourses that have instituted the need for educational reform, have provided the conditions for the provenience of movements such as Everyone for Education. The research has also analyzed the emergence of the movement in the present political scenario, considering its implications. Performativity has been perceived as one of the main effects of the movement on the present Brazilian educational scenario, in the sense that Stephen Ball has attributed to it. From such evidence, the research has analyzed the following issues: when the notion of performativity emerged; the effects produced on the practices that have engendered it; how performativity has operated in Everyone for Education; and its effects on the educational field. The study has evidenced that performativity is central in the Everyone for Education movement and has been articulated with the concepts of inclusion and learning. In order to operate, performativity has required a process of reconfiguration of learning as performance. The relation of performativity to inclusion, in turn, is more complex and has constituted a paradox. While inclusion of everyone is a non negotiable condition in a school system grounded on performativity requirements, the allegedly "included" threaten school performativity, since their performances in large-scale evaluations are seldom regarded as satisfactory to achieve the goals established by a school that takes performativity as productivity in education.

Keywords: Everyone for Education. Performativity. Performance. Inclusion. Education Reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Missão.....	21
Quadro 2 - Instituição meio.....	21
Quadro 3 - As 5 Metas.....	22
Quadro 4 - As 5 Bandeiras em 2010.....	22
Quadro 5 - As 5 Bandeiras em 2013.....	23
Quadro 6 - Pacto Nacional pela Educação.....	24
Quadro 7 - Compromisso Todos Pela Educação.....	24
Quadro 8 - Educação como prioridade.....	26
Quadro 9 - Pressão democrática.....	26
Quadro 10 - Ação insuficiente dos governos.....	54
Quadro 11 - Gênese do movimento.....	73
Quadro 12 - Independência do País.....	75
Quadro 13 - Definição das 5 metas.....	75
Quadro 14 - Porta-voz de peso.....	75
Quadro 15 - Assinaturas fundamentais.....	76
Quadro 16 - O TPE e o Poder Executivo.....	83
Quadro 17 - Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.....	84
Quadro 18 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	86
Quadro 19 - Políticas públicas.....	87
Quadro 20 - Plano Nacional de Educação.....	89
Quadro 21 - O novo PNE.....	90
Quadro 22 - Metas do PNE.....	90
Quadro 23- Assessoria de imprensa.....	118
Quadro 24 - Cursos para jornalistas.....	118
Quadro 25 - Direito ao aprendizado na América Latina.....	125
Quadro 26 - Sistema de medida do aprendizado.....	127
Quadro 27 - Brasil como referência internacional.....	131
Quadro 28 - Acompanhamento da Meta 2.....	133
Quadro 29 - Prova ABC.....	133
Quadro 30 - Raio-X da educação básica.....	134
Quadro 31 - Avanço.....	135
Quadro 32 - Controle do risco social.....	141
Quadro 33 - Primeiro passo.....	144
Quadro 34 - Monitoramento estatístico.....	145
Quadro 35 - Riscos sociais.....	147
Quadro 36 - Produção do Ideb.....	149
Quadro 37 - Como?.....	151
Quadro 38 - Bah, não deu!.....	152
Quadro 39 - Se não ganhar, faz falta.....	154
Quadro 40 - Evasão.....	154

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FMI - Fundo Monetário Internacional
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
NYU - New York University
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prova ABC - Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização
RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano
Reduca - Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SP - São Paulo
TDR - The Drama Rewiew
TPE - Todos Pela Educação
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

O QUE É POSSÍVEL QUE SE SAIBA DE ANTEMÃO.....	11
PARTE I - DOS FUNDAMENTOS DA PESQUISA.....	17
CAPÍTULO 1 - MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: UM OLHAR GENEALÓGICO.....	18
1.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA E AS CONDIÇÕES PARA A PROVENIÊNCIA DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	28
1.1.1 Da instituição da escola à grande verdade da educação para todos – relação de imanência com o processo de governamentalização do Estado.....	37
1.1.2 Liberalismo, neoliberalismo e os discursos da reforma educacional.....	55
CAPÍTULO 2 - MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: EMERGÊNCIA E IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO NESTE INÍCIO DE SÉCULO.....	69
2.1 O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	82
2.1.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	84
2.1.2 Plano Nacional de Educação (PNE).....	88
CAPÍTULO 3 - ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	93
PARTE II - PERFORMATIVIDADE E INCLUSÃO NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	101
CAPÍTULO 4 - A CENTRALIDADE DA PERFORMATIVIDADE NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	102
4.1 A EMERGÊNCIA DA PERFORMATIVIDADE COMO PRODUTIVIDADE NA EDUCAÇÃO.....	112
4.2 A ESTATÍSTICA A SERVIÇO DA GOVERNAMENTALIDADE E DA PERFORMATIVIDADE NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	128
CAPÍTULO 5 - A INCLUSÃO NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	138
5.1 A INCLUSÃO COMO PARADOXO EM SUA RELAÇÃO COM A PERFORMATIVIDADE.....	147
ENTRE FINS E COMEÇOS.....	157
REFERÊNCIAS.....	162
MATERIAIS DE PESQUISA.....	174
ANEXOS.....	175

O QUE É POSSÍVEL QUE SE SAIBA DE ANTEMÃO

Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas. (ASSIS, 2013, p. 1)

No dia em que o matariam, Santiago Nasar levantou-se às 5h30m da manhã para esperar o navio em que chegava o bispo. Tinha sonhado que atravessava um bosque de grandes figueiras onde caía uma chuva branda, e por um instante foi feliz no sonho. (MÁRQUEZ, 2013, p. 7)

Machado de Assis inicia por aquilo que poderia ser considerado o fim da história, um de seus maiores romances, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de 1881. Ao declarar o protagonista-narrador já morto, a princípio, a história poderia se dar por encerrada! Mas era aí que o enredo tinha início. De forma bastante espirituosa, o narrador prossegue, agora já no início do primeiro capítulo da obra:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo meu nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. (ASSIS, 2013, p. 1)

Da mesma forma, Gabriel García Márquez, no livro “Crônica de uma morte anunciada”, escrito em 1981, anuncia já na primeira linha a morte do personagem principal, Santiago Nasar. Assim, o leitor já sabe de antemão o destino do protagonista. Mesmo assim, vê-se envolvido de tal forma pela trama construída pelo autor que o acompanha até o final do livro. E é somente na última página, que é possível compreender como a morte se dá e por que motivações.

Assim, fazendo uma analogia com esta Tese, apresento, a exemplo dos dois romancistas acima referidos, “o protagonista já morto”, ou seja, a pesquisa já realizada, o desfecho já conhecido. Mas isso não significa, de forma alguma, que já não possa haver mais nada a dizer. Pelo contrário: é aí que a história começa. Meu projeto, arriscado, bem

o sei, é o de mostrar desde já as conclusões centrais a que cheguei, pois no momento em que se dá a escrita deste texto, a pesquisa já foi feita, o estudo já foi realizado.

Portanto, iniciemos pelo que poderia ser entendido como fim, mas que chamarei de “o que é possível que se saiba de antemão”, e nesse caso, passa a ser o começo, tal qual os romances de Machado de Assis e Gabriel García Márquez.

Porém, as questões a serem destacadas estão descritas nas páginas seguintes para que se dê ao leitor a possibilidade de escolha. Ao leitor, portanto, é dado o direito de escolher ler as questões apresentadas a seguir ou não. Não se trata de um imperativo. Dado que tudo o que consta nas duas páginas seguintes se encontra, como já disse, tramado no texto da Tese, é possível que se leia o texto acompanhando o raciocínio que me levou a construir esta Tese da forma como ela se apresenta, compreendendo de que forma a análise dos materiais desde o início do estudo foi “conduzindo” essa escrita final. Essa é uma possibilidade de leitura, na qual o leitor poderá descobrir aos poucos como o caminho foi sendo construído, de que formas as relações entre conceitos, autores e *corpus* da pesquisa foram se estabelecendo. Nesse caso, sugiro ao leitor que simplesmente “pule” as páginas seguintes e passe diretamente à leitura da Parte I da Tese. Aos moldes do “Jogo da amarelinha” de Cortázar (2009), indico dois “roteiros” de leitura e para além deles, muitos outros roteiros são possíveis de serem construídos pelo próprio leitor.

À sua maneira, este livro é muitos livros, mas é, sobretudo, dois livros. O leitor fica convidado a *escolher* uma das seguintes possibilidades: O primeiro livro deixa-se ler na forma corrente e termina no capítulo 56, ao término do qual aparecem três vistosas estrelinhas que equivalem à palavras *Fim*. Assim, o leitor prescindirá sem remorsos do que virá depois. O segundo livro deixa-se ler começado pelo capítulo 73 e continua, depois, de acordo com a ordem indicada no final de cada capítulo. (CORTÁZAR, 2009, p. 5, grifos do autor)

Bem sabemos como são lidas hoje, na academia, as Dissertações e Teses que produzimos. São leituras utilitárias (e não por isso menos legítimas) em que, muitas vezes, se lê um ou outro capítulo que mais interessa, que pode ser útil como inspiração ou aprendizado na produção de outras pesquisas. Por isso ainda, na escrita desta Tese, há uma preocupação na escrita de capítulos entrelaçados entre si, porém o mais

“autônomos” possíveis, para que, mesmo no caso de serem lidos fora de uma ordem pré-estabelecida, façam sentido. E aí, nesse caso, os “roteiros” de leitura se multiplicam e são construídos pelo próprio leitor! Mas esses capítulos, ao mesmo tempo, remetem a questões já discutidas anteriormente, ou outras a serem aprofundadas em seguida, de modo que desejo, também, que cada capítulo se transmute, de alguma forma, em um convite para a leitura dos demais.

Tenho preferência por escrever de forma a “conduzir o leitor pela mão”, em um jogo de mostrar e esconder, revelar aos poucos, mas sei que esse estilo não agrada a todos. Assim, para que a leitura desta Tese se constitua em um processo fluente e agradável ao leitor, dou-lhe a possibilidade de escolha. Nas páginas seguintes estão grafados alguns trechos extraídos da Tese que dão, desde já, ao leitor, a possibilidade de conhecer o final da história. Permanece o convite para a leitura do texto que segue, para que seja possível compreender as tramas que tornaram possíveis as análises empreendidas durante os quatro anos em que essa pesquisa foi sendo construída. Vamos então, ao que é que é possível que se saiba de antemão, ou não.

I - Esta Tese tem como objetivo analisar o movimento Todos Pela Educação, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade.

II - Trata-se de um movimento da sociedade civil, iniciado em 2006, idealizado por um grupo de empresários, que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Para tanto, instituiu cinco metas que devem ser atingidas até o ano de 2022. A história, os objetivos, estratégias instituídas pelo Movimento serão explicados no segundo capítulo desta Tese, intitulado *Movimento Todos Pela Educação: emergência e implicações no cenário educacional brasileiro neste início de século*.

III - Os materiais de pesquisa consistem em oito publicações do Movimento, entre manuais de divulgação de suas ações e relatórios de monitoramento das metas. Um resumo acerca do conteúdo de cada uma das publicações está disponível para conhecimento do leitor no Anexo III.

IV - Nesta Tese a compreensão de dois conceitos-ferramentas são fundamentais:

- a) O conceito de governamentalidade cunhado por Michel Foucault será estudado em profundidade no primeiro capítulo da Tese, intitulado *Movimento Todos Pela Educação – um olhar genealógico*.
- b) O conceito de performatividade como produtividade, na acepção que o compreende Stephen Ball, será estudado no quarto capítulo da Tese, intitulado *A centralidade da performatividade no movimento Todos Pela Educação*.

V - O texto está dividido em duas partes.

VI - Na primeira parte, por meio de uma atitude investigativa genealógica, a partir dos estudos de Michel Foucault, foi possível perceber que os discursos que constroem a grande verdade da educação para todos, alinhados aos discursos que instituem a necessidade da reforma educacional dão as condições para a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Ainda, a emergência do Movimento se dá em um cenário em que, imersos numa racionalidade política neoliberal, considerando-se suas implicações, os idealizadores do Movimento, destacam três fatores fundamentais: a necessidade de um sistema educacional capaz de conduzir o país rumo ao

desenvolvimento, a constatação de uma crise política que demandava uma mobilização social em prol da construção de valores que somente se poderia concretizar através da educação e a constatação da incompetência dos responsáveis pela gestão da educação no país. Como um de seus principais efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade, percebe-se a centralidade da performatividade, no sentido que lhe atribui o pesquisador Stephen Ball (2001; 2002; 2004; 2010).

VII - As seguintes questões mobilizam a segunda parte da pesquisa:

- a) Quando emerge a noção de performatividade e que efeitos são produzidos nas práticas que a engendram?
- b) De que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação e quais seus efeitos no campo educacional?

VIII - O estudo possibilitou compreender que a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação por meio das seguintes estratégias fundamentais: inclusão de todos no sistema educacional; difusão de uma cultura de metas que produz a reconfiguração da aprendizagem em desempenho e a instituição do aprendizado como um direito; produção de dados estatísticos a partir de avaliações em larga escala, que produzem e reiteram a necessidade das ações do Movimento.

IX – Defendo a Tese de que *a performatividade é central no movimento Todos Pela Educação e se articula aos conceitos de inclusão e aprendizagem. Para operar, ela necessita de um processo de reconfiguração da aprendizagem em desempenho. Por sua vez, a relação da performatividade com a inclusão é mais complexa, constituindo-se em um paradoxo. Ao mesmo tempo em que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola pautada pela performatividade como produtividade na educação.*

Todas as questões destacadas acima serão cuidadosamente desdobradas, articuladas, tramadas no texto que segue. A intenção de visibilizá-las neste momento faz parte de uma estratégia de (não) condução do leitor. Contando o final da história, já de

início, passo a seguir a uma minuciosa descrição de como essa pesquisa foi gestada, vivenciada, pensada, organizada, vivida.

PARTE I
DOS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

CAPÍTULO 1
MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: UM OLHAR GENEALÓGICO

Vencer o desafio educacional brasileiro passa pelo compromisso e pela ação de todos e de cada um. Só assim, em 2022, poderemos comemorar não só nossa independência como país, mas também nossa independência como nação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12)¹

Uma convocação

Cabe a todos – governo, sociedade civil e empresas – fazer com que a Educação seja a prioridade número um do país. Cabe a todos nós garantir que cada criança nascida hoje tenha concluído a Educação Básica de qualidade por ocasião do bicentenário da Independência do Brasil, em 2022. Educação é a única e verdadeira independência! Conclamamos todos os cidadãos brasileiros, de todas as classes, partidos, religiões e etnias, a construir um compromisso nacional pela Educação. Esse é o grande desafio da nação! (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 16)

Jorge Gerdau Johannpeter,

Presidente do Todos Pela Educação

O Brasil precisa de cada um de vocês. Governos, empresas, escolas, gestores públicos, pais, professores, alunos e cidadãos devem se unir nessa travessia – da Educação que temos para a Educação que precisamos e queremos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 18)

Fernando Haddad,

Ministro da Educação

As metas só serão atingidas quando esse compromisso suprapartidário for abraçado por cada cidadão. Cada mãe de família, cada pai de família deve ter acesso às informações sobre essas metas, que estão fixadas com transparência, e garantir que seus filhos possam receber do Estado aquilo que é seu direito. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 18)

Mozart Neves Ramos,

Presidente do Consed²

A força da mobilização que agora inicia nos dá a forte certeza de que até 2022 teremos construído uma nação em que todas as crianças e jovens estudarão e aprenderão no tempo compatível com sua idade. Acreditamos que esse é o primeiro passo para a construção de um Brasil mais justo e solidário. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 18)

Maria do Pilar Lacerda,

Então presidente da Undime³

Temos que pensar uma escola que ensine todos, que respeite e valorize a diversidade, que adote processos de avaliação e de organização de tempo, que seja uma escola garantidora de direitos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 18)

¹ As vinhetas que compõem esta página constituem-se de excertos extraídos do material de pesquisa utilizado na construção desta Tese e fazem parte do *corpus* de análise. Uma vez que os materiais estão sendo analisados desde a construção da problematização do estudo, eles serão apresentados de três formas distintas ao longo do trabalho: 1) na forma das vinhetas já referidas; 2) como citação direta ou indireta ao longo do texto; 3) em quadros, para diferenciá-las das demais citações em bloco.

² Conselho Nacional de Secretários de Educação.

³ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

O que significa TODOS PELA EDUCAÇÃO? Certamente não é o mesmo que dizer “Eles Pela Educação”. Quer dizer eu, você, nós, eles, enfim, todos mesmo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 50)

O movimento Todos Pela Educação faz um chamamento para um pacto entre a sociedade, os gestores públicos e privados e, de uma forma especial, para que eu e você realizemos um esforço de nação republicana: fazer com que a Educação seja assumida como urgência – portanto, muito mais do que uma prioridade -, sem a qual nosso País não terá futuro. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009b, p. 23)

Enquanto a lógica do sistema não for alterada, todas as ações pontuais que se fizer para melhorar – da lousa eletrônica ao salário mais alto – provavelmente irão para o ralo. Só acredito que o quadro mude quando a população passar a ver a educação brasileira como ela realmente é. Só aí podemos esperar a *pressão popular por uma educação de qualidade, que gerará o incentivo para que políticos cobrem desempenho dos funcionários do sistema*. Ou seja, o problema é seu. Tá esperando o quê para fazer alguma coisa? (IOSCHPE, 2012, p. 180, grifos meus)

Todos Pela Educação. Essa é a palavra de ordem. Estamos todos sendo convocados a assumir a responsabilidade pelas questões da educação em nosso país. A ideia é instaurar a cultura de uma “mobilização permanente da sociedade em favor de uma Educação Básica de qualidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 25). À frente desse projeto está o movimento Todos Pela Educação⁴, objeto de estudo desta Tese. Quem se atreve a questionar essa agenda, muitas vezes, é compreendido como alguém que se coloca contra a busca por essa tão almejada “qualidade”. Não se trata disso; não neste trabalho. *Nesta Tese tenho como objetivo analisar o movimento Todos Pela Educação, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade.*

Para atingir esse objetivo, entendo como necessário buscar compreender que qualidade da educação é essa defendida pelo Movimento, como a área educacional passa a assumir determinados discursos de “qualidade”, que diferentes nuances dessa tão proclamada “qualidade” são assumidas na Contemporaneidade e que efeitos as práticas discursivas e não discursivas engendradas em seu nome produzem no cotidiano das

⁴ Para fins de fluência da leitura, por vezes citarei o nome do movimento por extenso e por vezes utilizarei a sigla TPE.

escolas de educação básica em todo o país. Como material de pesquisa, utilizo oito publicações do TPE⁵ disponíveis no *site*⁶ do Movimento na internet.

O movimento Todos Pela Educação define-se a si próprio como

[...] um movimento da sociedade civil brasileira, fundado em 2006, que tem a missão de contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade – todos os alunos efetivamente aprendendo na Pré-Escola (4 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11)

Quadro 1 - Missão

Para atingir os objetivos a que se propõe, o Movimento organiza-se como uma frente de mobilização, de “incitação popular” para a “causa” da educação, conclamando governo e sociedade civil a fazer, cada um, a sua parte: o primeiro a prover e o segundo a exigir educação de qualidade. A partir do estabelecimento de 5 Metas (criadas em 2006) e 5 Bandeiras (criadas em 2010), o Movimento trabalha num processo de monitoramento constante de dados estatísticos, analisando o avanço da qualidade da educação.

Trata-se de uma instituição meio – facilitadora, fomentadora, mobilizadora -, e não de uma organização fim, que realiza projetos de campo. Os principais objetivos do movimento – propiciar condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de ampliação e melhoria na gestão de recursos públicos e privados investidos na Educação Básica – foram convertidos, desde o princípio das atividades, em 5 Metas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11)

Quadro 2 - Instituição meio

Percebe-se que um dos pressupostos fundamentais do Movimento é de que “as metas funcionam como marco geral da qualidade da Educação Básica no Brasil e como

⁵ No capítulo 3 desta Tese, explico como se deu a seleção dos materiais. Um detalhamento acerca do conteúdo de cada uma das publicações utilizadas para compor o *corpus* de análise consta no Anexo II.

⁶ Endereço eletrônico: <www.todospelaeducacao.org.br>.

instrumento para que os brasileiros acompanhem a sua oferta e participem ativamente de seu sucesso” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 12).

Assim, as 5 Metas propostas pelo Movimento são:

Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
Até 2022, pelo menos 98% das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e freqüentando a escola.

Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
Até 2010, pelo menos 80%, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental.

Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série
Até 2022, pelo menos 70% dos alunos deverão ter aprendido o que é essencial para a sua série. Pelo menos 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio deverão ter desempenho superior a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do Saeb⁷, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática.

Meta 4 – Todo aluno com Ensino Médio concluído até os 19 anos
Até 2022, pelo menos 95% dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e pelo menos 90% dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido
Até 2010, o investimento público em Educação Básica deverá alcançar no mínimo 5% do PIB. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 18)

Quadro 3 - As 5 Metas

Já as 5 Bandeiras do Movimento foram apresentadas em 2010, por ocasião do lançamento do terceiro relatório de acompanhamento das metas do Movimento, sendo expressas da seguinte forma:

O estabelecimento das 5 Metas foi uma conquista da sociedade brasileira, mas agora é preciso também que o movimento passe a defender as políticas que possibilitem avançarmos na velocidade necessária, e assim imprimir caráter de urgência à Educação.

Por isso, ao mesmo tempo em que apresenta este relatório, o Todos Pela Educação anuncia suas cinco bandeiras de atuação para os próximos cinco anos.

A *primeira* é a definição e a adoção de um currículo nacional, que seja a expressão concreta do direito ao aprendizado, visando a igualdade de oportunidades, uma participação ativa na sociedade e uma inserção produtiva no mundo do trabalho.

A *segunda* é a valorização dos professores. O Todos Pela Educação entende que, sem um magistério com a adequada formação para garantir a aprendizagem dos alunos, sem uma carreira que recompense e remunere de forma condizente o esforço docente e o desempenho

⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

profissional em sala de aula, será difícil o País ter êxito no desafio da oferta de uma Educação de qualidade. Mas o movimento também entende que sem gestores bem preparados e engajados esse êxito fica comprometido. Por isso a *terceira* bandeira trata do fortalecimento e da responsabilidade da gestão pelos resultados educacionais.

Já a *quarta* expressa a urgente necessidade da ampliação do papel das avaliações, para que efetivamente sirvam para corrigir o rumo e atacar o que precisa ser melhorado na Educação brasileira, seja na definição das grandes políticas para a área, seja na gestão escolar e da sala de aula. Em outras palavras, é preciso ir além do semáforo!

Por fim, a *quinta* bandeira trata da melhora das condições de aprendizagem, mediante a ampliação da jornada escolar, associadas a condições adequadas de funcionamento das escolas.

É fundamental que a sociedade brasileira participe ativamente da melhoria da Educação, pois a sua ação junto aos governantes, a participação na vida escolar e o apoio aos professores são ações fundamentais para a melhora no ensino-aprendizagem. Caso contrário, corremos o risco de formar novas gerações de jovens que sairão das escolas sem a igualdade de oportunidades – comprometendo assim o exercício pleno de sua cidadania.

(JOHANNPETER; RAMOS, 2010, p. 3-4, grifos dos autores)

Quadro 4 - As 5 Bandeiras em 2010

Analisando outros materiais de divulgação do Movimento, é possível perceber que essas 5 Bandeiras definidas pelo Movimento em 2010 seguiram em pauta de discussão, pois hoje elas são apresentadas de forma diferente, com alterações em sua redação e inclusive na ordem em que são redigidas, mostrando uma mudança na ênfase dada a elas.

Bandeira 1 – Formação e carreira do professor

Bandeira 2 – Definição das expectativas de aprendizagem

Bandeira 3 – Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional

Bandeira 4 – Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação

Bandeira 5 – Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem

(TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 12)

Quadro 5 - As 5 Bandeiras em 2013

Porém, apesar do investimento no refinamento das 5 Bandeiras, percebo-as um tanto esmaecidas nas discussões empreendidas pelo Movimento. Elas são citadas em alguns momentos, mas não possuem a mesma visibilidade dada às 5 Metas. Talvez a própria escolha dessa denominação “bandeiras” tenha sido estratégica. Uma bandeira é

um símbolo e pode servir para demarcar um determinado “território” de atuação do Movimento, para inspirar e chamar atenção para um determinado ponto, mas não tem necessidade de concretude e objetividade. Já as metas, seu monitoramento, o acompanhamento constante de seus resultados parciais são estratégias que caracterizam o Movimento de forma mais efetiva. Essas questões serão retomadas no segundo capítulo desta Tese, quando da discussão acerca das implicações do TPE no cenário educacional brasileiro neste início de século. Por ora, ainda a título de construir um panorama inicial, gostaria de analisar a escolha da denominação “movimento” para dar título ao projeto Todos Pela Educação uma vez que durante o processo de criação e amadurecimento da sua proposta, é possível identificar outras denominações, sendo inicialmente denominado como “Pacto Nacional Pela Educação”, conforme o excerto a seguir:

Em agosto de 2005, a mobilização havia crescido e se homogeneizado tanto que já se propunha um pacto nacional – Pacto Nacional pela Educação –, ao qual não só governos, empresas, professores e organizações, mas todos os brasileiros deveriam e poderiam aderir. O pacto foi apresentado em setembro ao Consed⁸, à Undime⁹ e a Fernando Haddad, ministro da Educação, que recém assumira o cargo. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 20)

Quadro 6 - Pacto Nacional pela Educação

Já em 2006, na continuidade das discussões, os mentores do projeto optam pela utilização da denominação de “Compromisso Todos Pela Educação”, quase de forma homônima ao modo como denominou o governo federal um de seus projetos mais importantes do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”.

Nesse período, o grupo discutia também o nome oficial que teria o movimento, até aquele momento chamado de Pacto Nacional Pela Educação. A denominação escolhida por consenso foi Todos Pela Educação, que passava a ser considerado um “compromisso”. E não se tratava, nem de longe, de uma mera questão de nomenclatura. O Compromisso Todos Pela Educação começava a ganhar forma como uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição seria corresponsável e se mobilizaria, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens

⁸ Conselho Nacional de Secretários de Educação. Endereço eletrônico: <<http://www.consed.org.br/>>.

⁹ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Endereço eletrônico: <<http://undime.org.br/>>.

brasileiros tivessem garantido o seu direito a uma Educação de qualidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 16)

Quadro 7 - Compromisso Todos Pela Educação

Porém, quando da publicação dos primeiros documentos que analiso nesta Tese, datados de 2008, é possível observar que passa a ser utilizada a denominação de “movimento”. Considero que possa ser produtivo buscar compreender o significado desse termo e suas implicações.

A palavra movimento, originada do latim *movere*, consta no dicionário com as seguintes definições:

Movimento

1. Ato ou efeito de mover(-se); movimentação. 2. Modo próprio de mover-se ou movimentar-se [...]. 3. Ação ou impulso que faz mudar um corpo de um lugar para outro; *deslocamento* [...]. 4. Grande quantidade de pessoas ou veículos; circulação, movimentação [...]. 5. Agitação, animação, alvoroço [...]. 6. *Grupo, organização, partido etc que visam a um objetivo comum*: Movimento antitabagista, movimento das Diretas, Já! 7. *Corrente ou tendência (social, cultural, artística etc) que visam a uma mudança de ideias ou atitudes*: movimento feminista; movimento modernista. 8. (Fís.) *Modificação da posição de um corpo no espaço em relação a um sistema de referência e em função do tempo* [...]. 9. (Mús.) Andamento. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 884, grifos meus)

Entendo que o movimento Todos Pela Educação pode ser identificado, num primeiro momento, com dois sentidos da palavra “movimento” apresentados na definição acima: tanto como grupo, organização que se congrega em torno de um objetivo comum (definição 6), quanto como uma corrente, uma tendência, que visa uma mudança na forma como a sociedade e o governo brasileiros entendem a questão da educação e consequentemente buscando uma mudança de atitude a partir dessa nova forma de compreensão (definição 7). É recorrente nos materiais disponibilizados pelo Movimento a referência à necessidade urgente de mudança na forma como a população percebe e se envolve nas questões referentes à educação escolar no Brasil.

Quando o movimento Todos Pela Educação foi lançado, um de seus principais desafios era propor uma agenda para a *Educação*, que a tornasse *prioridade número 1 dos brasileiros* mediante uma forte ação de mobilização nacional tendo como foco principal o aluno e o aprendizado. [...] Na época, pesquisas indicavam que a Educação não estava entre as prioridades dos brasileiros, sendo necessário *mobilizar a sociedade, levando a população a acompanhar a Educação por meio das 5 Metas do Todos Pela Educação e a exigir um ensino de melhor qualidade*. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 5, grifos meus)

Quadro 8 - Educação como prioridade

Porém, ainda é possível pensar que essa organização de um grupo que trabalha em prol de um objetivo comum busca que se dê um “deslocamento” (definição 2); busca que, dentro de um determinado recorte temporal (até o ano de 2022), haja uma modificação da posição que a educação brasileira ocupa nos rankings internacionais que medem a qualidade do ensino (definição 8).

O mecanismo de acompanhamento das metas serve tanto à *população em geral* quanto ao gestor público. A primeira *pode cobrar do segundo o cumprimento da meta, pressionando de forma democrática por um melhor desempenho*. Já o segundo tem nessas metas intermediárias uma referência que lhe informa o que ele deve buscar e o quanto deve se empenhar para cumprir *o que exige a sociedade*. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 31)

Quadro 9 - Pressão democrática

Nos dois quadros acima, percebe-se um esforço de “convencimento” para que a população passe a exercer pressão sobre o poder público no cumprimento das metas estabelecidas para a educação. Isso só será possível através de uma mudança cultural, uma mudança na forma como a sociedade brasileira compreende a educação e o seu papel dentro do processo de escolarização de nossas crianças e jovens. Trata-se de difundir uma cultura de responsabilização do gestor público e consequentemente do gestor escolar com relação à qualidade da educação oferecida pelas escolas.

Percebo que essa já era uma preocupação no programa de gestão educacional que analisei em minha dissertação de Mestrado, intitulada “*Escola Campeã: estratégias de governamento e autorregulação*”¹⁰. O Programa Escola Campeã, uma parceria entre o

¹⁰ Pesquisa orientada pela professora Doutora Maura Corcini Lopes, concluída em 2007. Acredito que seja interessante mencionar que o Instituto Ayrton Senna (entidade mentora e executora do Programa Escola

Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil, implementado entre os anos de 2001 e 2004 em 47 municípios de todo o país, tinha como objetivo superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência por meio de uma gestão escolar eficiente. As enunciações¹¹ que circulavam nesse Programa sobre a gestão educacional foram o objeto de estudo dessa pesquisa. Analisando os manuais de gestão da escola, na época, foi possível perceber o quanto se defendia a importância da “autonomia” da escola, conferindo ao termo autonomia “não um processo de construção dos sujeitos na sua relação com a escola e a comunidade, mas uma responsabilização pelos resultados obtidos” (HATTGE, 2009, p. 144). O Programa defendia a importância de o diretor assumir os “ônus e os bônus” dos resultados obtidos pelas escolas, como é possível verificar em um dos excertos dos materiais analisados na pesquisa:

“Compete ao diretor gerenciar, manter o controle do dia-a-dia da escola, delegar e cobrar resultados”, completa Maria Lúcia Amaral, também coordenadora pela Auge. Por isso, a escolha do gestor deve obedecer e critérios de experiência, mérito, capacidade gerencial e liderança. “Como líder maior ele tem os ônus e os bônus dos resultados da escola”, destacou Guiomar Lara. (JORNAL ESCOLA CAMPEÃ, ano 3 número 5 – Agosto a Outubro/2003, p. 7)

Entre o movimento Todos Pela Educação, que analiso nesta Tese, e o Programa Escola Campeã, analisado em minha Dissertação de Mestrado, percebo muitas aproximações, embora a forma de atuação das duas propostas seja distinta. Enquanto o Programa Escola Campeã atuava diretamente na gestão das escolas, implementando estratégias de controle e regulação bastante específicas, pode-se dizer *in loco*, o Todos Pela Educação, como um movimento, atua de forma diferente, como já referido

Campeã) tem como presidente Viviane Senna, Coordenadora da Comissão Técnica do movimento Todos Pela Educação.

¹¹ Diferenciando-se os conceitos de enunciação e de enunciado, tal qual os concebe Foucault (2002a), “diremos que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações tem sua individualidade espaço-temporal. Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas no tempo. A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir. [...] Ora, o próprio enunciado não pode ser reduzido a esse simples fato da enunciação, pois ele pode ser repetido apesar de sua materialidade: não teremos problemas em afirmar que uma mesma frase pronunciada por duas pessoas, em circunstâncias, entretanto, um pouco diferentes, constitui apenas um enunciado. (FOUCAULT, 2002a, p. 116-117)

anteriormente, empenhado em mobilizar ações ao invés de propriamente executá-las, como o fazia o Programa Escola Campeã. Isso não significa que ele não tenha implicações diretas na gestão da escola. Entendo que essas implicações se deem de forma mais sutil e refinada.

Trago até aqui essas linhas gerais do movimento Todos Pela Educação por acreditar que seja importante apresentá-lo minimamente ao leitor neste momento. Pretendo, a partir de agora, partindo desse panorama inicial do presente que acabo de construir, proceder a um recuo histórico para mostrar as condições de proveniência de um movimento como o Todos Pela Educação. A partir de uma análise do conceito de governamentalidade em Michel Foucault, procuro visibilizar as tramas discursivas que constroem a grande verdade da educação para todos. Essa “verdade da escola”, alinhada aos discursos que instituem a necessidade da reforma educacional, dão as condições para a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Depois de visibilizar esse cenário, no segundo capítulo desta Tese, apresento as condições de emergência do Movimento, bem como as relações que percebo entre o Todos Pela Educação e a política educacional brasileira neste início de século.

1.1 A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA E AS CONDIÇÕES PARA A PROVENIÊNCIA DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Assumo como central em minha pesquisa um dos entendimentos do conceito de governamentalidade expresso por Foucault em que ele a define 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. (FOUCAULT, 2008, p. 143)

No curso intitulado “Segurança, Território, População”, ministrado no Collège de France nos anos de 1977-1978, Foucault (2008) nos ajuda a entender a governamentalidade ainda como “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”¹² (FOUCAULT, 2008, p. 144). Nesse sentido, acredito que a potência da ferramenta da governamentalidade nesta pesquisa, se aproxima em grande parte à questão trazida por Candiottto (2010, p. 43):

Se a governamentalidade proporcionou uma modificação ou até mesmo uma fratura no interior da analítica do poder, em compensação ela facultou tratar num mesmo plano de imanência a genealogia da racionalidade política estatal moderna e a constituição ética do indivíduo, a macropolítica e a micropolítica, o governo dos outros e o governo de si mesmo.

Sendo assim, entendo que o conceito de governamentalidade se constitui em importante ferramenta de análise nesta pesquisa, pois vejo-a operando tanto no processos de constituição das condições que possibilitaram a proveniência e emergência do movimento Todos Pela Educação quanto nos processos que instituem as estratégias de atuação do Movimento na atualidade.

Para analisar um dado artefato cultural, política ou prática educacional inserida em uma determinada forma de governamentalidade (que entendo hoje inscrita numa racionalidade política neoliberal¹³), é necessário olhar com mais atenção às questões macro das políticas educacionais, percebendo “o solo” em que são produzidas e olhar, com igual atenção, às estratégias de governo, às políticas de construção do verdadeiro que possibilitam aos sujeitos curvar-se, assumir essas verdades historicamente construídas e ao mesmo tempo buscar estratégias de resistência¹⁴,

¹² Vários pesquisadores do campo da Educação, ao utilizar o conceito de governamentalidade em suas pesquisas já fizeram toda uma retomada dos escritos de Michel Foucault procurando mostrar detalhadamente como esse processo de governamentalização se deu desde a perspectiva de uma razão de Estado, dando visibilidade a todo o problema do liberalismo e do neoliberalismo. Destaco aqui Gadelha (2009), Candiottto (2010, 2010a), Ribeiro (2010), Klaus (2011), Noguera-Ramírez (2011), Silva (2011), Lockmann (2013).

¹³ Na seção 1.1.1 *Liberalismo, neoliberalismo e os discursos da reforma educacional*, retomo essa questão explicando de que forma entendo que essa racionalidade política se constitua em uma condição para a proveniência do movimento Todos Pela Educação.

¹⁴ Para Michel Foucault, a resistência é inerente às relações de poder. Segundo o filósofo, “as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência” (FOUCAULT, 2006, p. 407). Ou melhor, de resistências: “resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas [...] Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 2005, p. 91-92). De acordo com Castro (2009) essa possibilidade de resistência não diz respeito, simplesmente, à denúncia do poder e

brechas possíveis. Nos últimos escritos de Foucault, percebe-se um deslocamento da análise saber-poder para o que o filósofo chamou de “governo pela verdade”. Essa renovação de seu método de análise, ao qual Foucault dá o nome de anarqueologia “consiste no deslocamento analítico do eixo Poder-Saber para o eixo do “governo dos homens pela Verdade sob a forma da Subjetividade” (AVELINO, 2011, p. 22). Ainda segundo Avelino (2011) é no encadeamento da tríade poder, governo e si mesmo que a governamentalidade aparece sob uma nova configuração, na qual passamos a compreendê-la produzida no arranjo das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e das tecnologias do eu, ou seja, as técnicas exercidas sobre si mesmo.

A experiência de si seria produto de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam esses discursos que definem a verdade sobre o sujeito, as práticas que regulam o seu comportamento e as técnicas de subjetivação através das quais se constitui a interioridade. (MARÍN-DÍAZ¹⁵, 2012, p. 71)

Dessa forma, acredito que analisar a operação do conceito de governamentalidade no interior das estratégias instituídas pelo movimento Todos Pela Educação me permite avançar em direção ao objetivo desta Tese, que é analisar o movimento Todos Pela Educação, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade.

Assim, buscando visibilizar as tramas nas quais se constitui o conceito de governamentalidade, entendo que seja importante trazer à cena o que Veiga-Neto (2003) entende como os três domínios da obra de Michel Foucault¹⁶. É claro que essa

questionamento de suas práticas, mas a estratégias de luta colocadas em funcionamento. Giongo (2008) opera com esse conceito em sua pesquisa intitulada “Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes: um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé”, orientada pela professora Dr.^a Gelsa Knijnik.

¹⁵ A pesquisadora, em sua Tese de Doutorado, ao analisar “exercícios e técnicas de si promovidos pelos discursos de autoajuda como uma das principais estratégias utilizadas, no último século, na condução da conduta de si e dos outros” (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 13) empreende importante estudo acerca da “construção do verdadeiro” como estratégia de governo.

¹⁶ No livro Foucault & a Educação, Alfredo Veiga-Neto (2003) nos apresenta as sistematizações conhecidas como mais “tradicionais”, que “combinam os critérios metodológico e cronológico” (VEIGA-NETO, 2003, p. 41). Porém, em seguida, apresenta uma forma de sistematização diferente, proposta por Miguel Morey (1991), em que o critério de partição é ontológico, ou seja, “os três eixos propostos por Morey têm em comum a nossa ontologia histórica; diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a

classificação, como qualquer outra, é problemática no sentido de ser reducionista de uma obra tão complexa e repleta de nuances que se complementam, além de ênfases que se deslocam, como o é a obra desse filósofo avesso a categorizações. “Como acontece com qualquer classificação ou periodização, o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor” (VEIGA-NETO, 2003, p. 41). Mas essa espécie de sistematização nos ajuda a compreender de que forma esse conceito de governamentalidade opera em diferentes níveis, instâncias e não se reduz a um conceito que se relaciona somente a um nível de macropolítica (Estado) mas também está imbricado nas relações que se estabelecem no nível da micropolítica (sujeito).

Segundo Foucault (1995), seu objeto de estudo sempre foi o sujeito. “Não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 232), explica o filósofo. E se Foucault sempre se ocupou do sujeito, analisando a sua obra em três domínios para fins didáticos, podemos entender que, num primeiro domínio, para um “Foucault arqueólogo” interessava estudar o sujeito em suas relações com os discursos. Dessa forma, a arqueologia buscava “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2002a, p. 160).

O termo discurso pode ser definido como o grupo de frases que pertencem a um só sistema de formação; assim, posso falar de um discurso clínico, de um discurso econômico, de um discurso da história natural, de um discurso psiquiátrico. (FOUCAULT *apud* DOHERTY, 2008, p. 203)

O discurso opera na produção de verdades e, nesse sentido, tem papel fundamental nos processos de objetivação e subjetivação que incidem sobre o indivíduo. Tornando o indivíduo objeto de conhecimento é possível torná-lo conhecido, produzir saberes sobre ele dentro das lógicas que operam em diferentes campos discursivos e a

constituição dessa ontologia: pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo)” (VEIGA-NETO, 2003, p. 47). Porém, Veiga-Neto (2003) explica ainda que, apesar de assumir essa sistematização proposta por Morey, prefere utilizar, ao invés da denominação “eixos”, que poderia “sugerir uma certa regionalidade no pensamento de Foucault” (VEIGA-NETO, 2003, p. 48), a expressão “domínios foucaultianos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 49).

partir desses saberes é possível subjetivá-lo, fixando identidades, marcando posições de sujeito nas quais ele se movimenta. Importa salientar que os discursos se produzem no interior de uma episteme. Apoiada em Foucault (2002), entendo a episteme como o conjunto das relações que se fazem possíveis em uma determinada época, a partir de determinado jogo de coações e limitações impostas ao discurso e pelo discurso. Essas limitações dizem respeito não a uma suposta negatividade, mas à positividade de determinadas práticas discursivas aceitas em um determinado momento histórico. Castro (2009, p. 140) nos ajuda a compreender a episteme como "certa estrutura do pensamento da qual os homens de uma época não poderiam escapar". Assim, nesse primeiro domínio da obra de Foucault, a partir do método arqueológico, o filósofo procura "definir relações que estão na própria superfície dos discursos; [...] tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas" (FOUCAULT, 2005, p. 146). Entendo que o projeto de Foucault, em muitos momentos, esteve relacionado a uma atitude de buscar tornar visível a fim de "desnaturalizar" certos discursos, que de tão imbricados em determinada episteme tornaram-se praticamente naturalizados.

Num segundo domínio, um "Foucault da genealogia" busca compreender como esse sujeito (que segue inscrito nessas práticas divisórias que se instituem através das práticas discursivas e não discursivas) se movimenta nas micro e macro relações que se produzem nessa Razão de Estado que se institui no século XVII. Foucault nos mostra que essa Razão de Estado vai se deslocando, se refinando, nos permitindo nomear formas distintas de poder, a saber: o poder soberano, o poder pastoral, o biopoder, em suas duas dimensões: disciplinar e biopolítica¹⁷, que procurarei explicar na próxima seção, visibilizando uma articulação com o processo de instauração de uma "verdade da escola" que se inicia na Modernidade.

A genealogia, de inspiração "nietzscheana", é uma forma de análise que se opõe à história como busca da "origem". "Procurar uma tal origem é tentar reencontrar "o que era imediatamente", o "aquilo mesmo" (FOUCAULT, 2002, p. 17). Numa perspectiva

¹⁷ Essas formas de poder serão discutidas na próxima seção, procurando-se mostrar a relação de imanência que se pode perceber entre a institucionalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. Entendo que essa relação de imanência é elemento fundamental a ser observado quando se busca pelas condições de possibilidade da criação de um movimento como o Todos Pela Educação. Buscar pela proveniência de conceitos que sustentam a emergência dos discursos da educação para todos, que produzem as condições de possibilidade para a criação do movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO) só será possível revisitando a genealogia da governamentalidade construída por Foucault. Mas pretendo, para fins do estudo genealógico que empreendo nessa Tese, mostrar essa genealogia construída por Foucault de forma articulada à genealogia da escola moderna, já estudada por outros pesquisadores, como Varela; Alvarez-Uria (1992) e Dussel; Caruso (2003).

genealógica é importante olhar para o presente e analisar de que forma se articularam as tramas que instituem nossas práticas na atualidade. Na genealogia, se percebe a pesquisa de *proveniência* e a pesquisa de *emergência*. Na pesquisa de proveniência é preciso analisar “a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (FOUCAULT, 2002, p. 20-21). A *proveniência* é entendida por Veiga-Neto (2003, p. 71) como: “Uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional”. Nas palavras de Foucault (2002, p. 21)

A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo.

Já a pesquisa de emergência seria “o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente” (VEIGA-NETO, 2003, p. 71-72). “A emergência se produz sempre em um determinado estado de forças” (FOUCAULT, 2002, p. 23). É sempre importante lembrar que nesse segundo domínio, Foucault não deixa de se ocupar com o discurso, pois em certa medida, na análise genealógica sempre está implicada a análise arqueológica. Tanto para o Governo como prática que se produz em nível macro (máquina estatal), quanto para o governo¹⁸ que se institui em um nível micro (relações de condução da conduta que se estabelecem no interior das mais diversas instituições que compõe o aparelho de Estado - família, escola, prisão, fábrica), a instituição de determinados campos discursivos produzidos no interior de determinada episteme é fundamental. “O poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2010b, p. 253). Insisto ainda que é o discurso assumido como verdadeiro pelo sujeito que possibilita o exercício da

¹⁸ A respeito dos termos “governo” e “governo” assumo o uso sugerido por Veiga-Neto, que entende governo como “essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19) e governo como “a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19). O entendimento desse último, relaciona-se às “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

governamentalidade, por isso investigo a construção de um “discurso da verdade da escola”, que entendo como uma das condições de proveniência para a criação de movimentos como o Todos Pela Educação.

Esther Díaz, em uma referência aos métodos arqueológico e genealógico construídos por Foucault, explica:

Foucault concebe o poder como um diagrama, como um dispositivo no qual se relacionam forças. Estas são, por sua vez, ativas e reativas. Essa construção teórica implica uma novidade em relação a seus trabalhos anteriores. Porém, em sua maneira de interrogar a história, no manejo erudito do material e no rechaço de categorias ideais em benefício de constatações positivas, segue vigente a metodologia anterior. Acerca disso, Foucault diz que o que faltava em seu trabalho sobre o regime discursivo era estudar os efeitos de poder próprios do jogo enunciativo. (DÍAZ, 2010, p. 85)¹⁹

Veiga-Neto, ao analisar também as aproximações que podemos perceber entre arqueologia e genealogia, enfatiza:

O que fica claro de tudo isso é que o registro em que trabalha o genealogista é o mesmo do arqueologista. Assim por exemplo, como a arqueologia, a genealogia não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas; ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 74-75)

Portanto, é simplista analisarmos a passagem de um “Foucault da arqueologia” para um “Foucault da genealogia” em termos de ruptura, de “negação” de um método anteriormente utilizado para a “introdução” de um novo método. Talvez faça mais sentido analisarmos essa passagem da arqueologia para a genealogia entendendo-a

¹⁹ Livre tradução da autora desta Tese. No original: “Foucault concibe el poder como un diagrama, como un dispositivo em el que se relacionan fuerzas. Éstas són, a la vez, activas e reactivas. Esta construcción teórica implica una novedad respecto de lós trabajos anteriores. Pero, em su manera de interrogar la historia, em el manejo erudito del material y em el rechazo de categorias ideales em beneficio de costataciones positivas, sigue vigente la metodologia anterior. Acerca de esto, Foucault dice que ló que Le faltaba a su trabajo sobre el regimen discursivo era estudiar los efectos de poder propios del juego enunciativo”. (DÍAZ, 2010, p. 85)

como um refinamento e ao mesmo tempo uma ampliação, uma vez que na genealogia a arqueologia dos discursos segue presente, como parte do processo de pesquisa, porém agregando-se novos elementos de uma analítica do poder que potencializa as análises e permite compreender com mais propriedade as relações de poder e seus efeitos, as lutas travadas no interior das instituições sociais, as estratégias de sujeição dos saberes marginais e as dinâmicas de resistência.

E por fim, num terceiro domínio, um “Foucault da ‘ética” busca compreender como esse mesmo sujeito, produzido a partir dos discursos e constituído nas relações de poder que se engendram nas diferentes instituições que compõe o aparelho estatal, se relaciona consigo mesmo. Nessa relação esse sujeito assume, ou melhor, se curva a determinadas verdades e se “deixa conduzir” ou resiste a determinadas práticas de condução que incidem sobre ele. Inicialmente estudando a questão da sexualidade no século XIX, Foucault passa a uma análise do problema da verdade, da constituição do “verdadeiro” na Grécia Antiga. É possível, então, pensar em termos de uma “história da verdade foucaultiana, que examina os diversos jogos de verdade a partir dos quais o sujeito é constituído” (CANDIOTTO, 2010, p. 126).

Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 99)

Como nos ajuda a compreender Castro (2009, p. 189) “com efeito, a genealogia não abandonará o estudo das formas de saber, nem a ética abandonará o estudo dos dispositivos de poder, mas cada um desses âmbitos será reenquadrado em um contexto mais amplo”.

Retomando o argumento do início deste capítulo, olhando para esses três domínios é possível perceber a governamentalidade em operação em suas formas macropolítica e micropolítica. Pois a governamentalidade envolve a questão do Governo

e do governo, ou seja, o Governo em uma instância estatal só pode governar porque o governo, essa prática de condução das condutas, opera no interior das famílias, no interior das escolas, das prisões, institui relações de trabalho, de estudo, de afetos, de participação social, enfim, a governamentalidade constitui as relações. Assim, esses três domínios se articulam a essas duas posturas metodológicas (da arqueologia e da genealogia) nas análises da governamentalidade. O sujeito inserido nas práticas instituídas por determinada racionalidade política precisa crer em certas verdades que se forjam a partir de discursos posicionados em determinada episteme. Dessa forma, curvando-se a essas verdades, o sujeito passa a aceitar ser governado de determinadas maneiras e resistir a outras. Esse processo de aceitação e resistência ao governo se dá nessa relação do sujeito com o Estado e as instituições que o constituem e do sujeito com ele mesmo, numa relação em que é possível perceber a operação das relações de ser-saber, ser-poder e ser-consigo de forma articulada. Com o projeto de visibilizar de que forma podemos perceber a operação da governamentalidade no movimento Todos Pela Educação, creio que seja interessante, inicialmente, mostrar de que forma se institui essa “verdade” da “educação para todos” ou a “verdade da escola” na qual todos precisamos acreditar, em primeira instância, para que outros discursos verdadeiros possam se constituir e produzir práticas macro e micropolíticas que permitam essa adesão de toda a sociedade ao projeto do Movimento, como é o caso do discurso da reforma educacional. Nas próximas seções, ampliarei uma discussão já realizada em outro momento (HATTGE, 2013), buscando mostrar de que forma entendo que se institui e se naturaliza a escola estatal como uma grande verdade, como uma instituição cuja existência é praticamente inquestionável na atualidade. Entendo que essa naturalização, essa unanimidade da escola estatal que deve ser “para todos”, se institui em uma relação íntima com o processo de governamentalização do estado e por isso analiso de forma articulada a instituição da escola e as distintas formas de poder estudadas por Foucault, a saber: o poder soberano, o poder pastoral e o biopoder, nas suas faces disciplinar e biopolítica. Meu argumento caminha no sentido de que esse processo de governamentalização do Estado que guarda uma relação de imanência com a naturalização da escola estatal está na base das condições de proveniência do movimento Todos Pela Educação.

1.1.1 Da instituição da escola à grande verdade da educação para todos – relação de imanência com o processo de governamentalização do Estado

Em se tratando de uma pesquisa na área da educação, acredito que seja produtivo analisar o processo de governamentalização do Estado de forma articulada ao processo de naturalização da escola. Em texto recente (HATTGE, 2013), problematizo essa questão que retomo aqui acrescentando outras nuances. Ainda, faço essa opção porque não entendo que seja produtivo aqui reescrever os estudos de Foucault sem estabelecer uma articulação com meu objeto de estudo e com os conceitos que discuto nesta pesquisa. Em setembro de 2013, participei, em Bogotá, na Colômbia, de um importante evento sobre biopolítica, em que, a todo momento, os conferencistas retomavam a obra de Michel Foucault. Naquela ocasião uma questão importante foi colocada: era bastante comum que os conferencistas se autodenominassem, já no início de sua fala, como “foucaultistas” ou “foucaultianos”²⁰. Os foucaultistas seriam aqueles que utilizariam a obra de Foucault com o objetivo de revisitar seus textos, reconstruindo o pensamento do filósofo, esmiuçando conceitos e assumindo um compromisso com a “obra” em si. Já os foucaultianos seriam aqueles que, em uma atitude de fidelidade infiel a Foucault (VEIGANETO, 2003) se utilizariam de ferramentas específicas da obra do filósofo, somente enquanto produtivas e relacionadas a seus objetos de estudo. Reconhecendo a importância de estudos “foucaultistas” em determinadas áreas do conhecimento, assumo uma postura “foucaultiana”, pois entendo que, na área da educação, para se pesquisar com Foucault é preciso eleger conceitos, ferramentas, metodologias e associá-las às pesquisas de outros estudiosos, atualizando algumas questões e abandonando outras, potencializando essa obra tão rica de um pensador que não se dedicou especialmente à área da educação, mas cujos estudos contribuem sobremaneira para que possamos fazê-lo.

Assim, analisando brevemente o presente para depois recuar no tempo, entendo que, partindo-se de um olhar mais amplo para o que conhecemos e chamamos de História da Educação, as discussões que temos empreendido acerca das políticas de educação para todos, (que no Brasil se traduzem como projetos de inclusão escolar) são bastante recentes se considerarmos que a escola é uma instituição que passa a se

²⁰ Importa dizer que a distinção foi sugerida por Santiago Castro-Gómez, em sua conferência intitulada “A biopolítica como vontade de saber. Michel Foucault e o projeto de uma história da verdade em 1971”, proferida na manhã de 4 de setembro de 2013, no evento que integrou o IV Colóquio Latinoamericano de Biopolítica e III Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação.

constituir ainda no século XVI. Embora seja possível dizer que já existia instrução na antiguidade, as escolas começam a ser instituídas no período histórico que conhecemos como Idade Média. Gauthier (2010, p. 76) apresenta um quadro comparativo entre esses dois períodos para mostrar que, no primeiro deles, o ensino acontece de forma dispersa, de modo que o aluno recebe ensinamentos de vários mestres, que têm objetivos diferentes e buscam dotar o indivíduo de conhecimentos e habilidades sem que exista a necessidade de que esses mestres se encontrem e tenham alguma ligação entre si. Nessa dispersão, as diferentes disciplinas se ignoram mutuamente, as aulas acontecem em lugares diferentes e os alunos são temporários, ocasionais. Já no segundo período, o da Idade Média, após a queda do Império Romano do Ocidente, a igreja converte-se na instituição protetora da cultura intelectual e funda escolas (GAUTHIER, 2010, p. 72). Passa a existir então, na instrução, uma unidade de objetivo a partir do momento em que o que se quer é agir sobre a personalidade formando uma atitude da alma, uma atitude cristã. Nesse período alunos e mestres passam a conviver em um mesmo lugar, de forma que cada mestre ensina na sua área, buscando o objetivo comum: a conversão ao cristianismo. Os alunos passam a ser permanentes e a escola se torna um meio moral organizado. Porém, ainda nesse momento, a escola atendia somente a uma parcela mínima da população, que se resumia a meninos das classes altas. Desde então, a escola foi sendo ampliada e muitos foram os esforços somados no sentido de expandir o acesso à escolarização, instituindo-se a escola de massas. Não tenho o objetivo de realizar uma discussão que esgote o tema, apresentando de forma linear como se deu esse processo. O que pretendo é visibilizar alguns movimentos que operaram no alargamento do alcance da escola sobre a população de modo que hoje ela tenha se tornado essa instituição universal, naturalizada e obrigatória. Para tanto, retorno ao passado, à época da instauração das bases da escola moderna, com o objetivo de mostrar que, desde a instituição da escola, já existia uma preocupação com a universalização da educação, pois se buscava ampliar o acesso à escola assim que ela começa a ser instituída, de forma difusa e para poucos. Meu objetivo é dar visibilidade às tramas que vão, pouco a pouco capturando um número maior de crianças e transformando-as em alunos, de modo que hoje, no século XXI, torna-se inquestionável a frequência de todas as crianças à escola e, para além disso, o que pretendo ainda mostrar é que não basta termos as crianças na escola; o que precisamos hoje é que toda a sociedade se mobilize pela educação, como defende o movimento Todos Pela Educação.

O que pretendo não é escrever um texto histórico no sentido da “história tradicional”, mas utilizar a história “como estratégia privilegiada contra o essencialismo” (DUSSEL, 2004, p. 47), possibilitando que se perceba “a contingência e a mutabilidade lá onde a filosofia da história tradicional via somente o desdobramento de essências em desenvolvimentos naturais e inevitáveis” (DUSSEL, 2004, p. 47).

O que busco é compreender o presente a partir do abandono da “grande e velha metáfora biológica da vida e da evolução” (FOUCAULT, 2005, p. 294). Ao invés de olhar para a história encontrando na ideia de evolução a explicação para as mudanças e transformações no tecido social, procuro observar as discontinuidades imanentes aos processos sociais, entendendo que as rupturas se deram, não a partir de um processo de evolução tido praticamente como natural, mas que chegamos a nos tornar o que somos graças a um certo conjunto de escolhas. Essas escolhas envolveram jogos de poder, relações de coerção e dominação, práticas discursivas e não-discursivas que assumiram caráter de verdade em determinados momentos históricos e tornaram possíveis novas configurações institucionais (me interessa em especial a escola nesse estudo) e sociais.

Nesse sentido, é importante levar em consideração que não podemos analisar a escola do século XVI a partir do entendimento que temos hoje da educação escolar. Para começo de conversa, a escola não estava “dada”, ou seja, diferentemente da escola contemporânea, consolidada, instituída, praticamente naturalizada, a escola do final do Período Medieval e início da Modernidade não tinha sua importância reconhecida e a primeira grande questão que se fazia urgente era produzir a “necessidade” da educação formal.

Portanto, inicio esse recuo histórico na Idade Média, por volta dos anos de 1520, em um contexto que a história tradicional chama de Reforma e Contrarreforma. Nesse período a Europa se vê em meio a fervorosos embates entre a Igreja Católica e a Igreja Protestante, esta última fundada por Martinho Lutero na Alemanha. Esse ex-padre dissidente da Igreja Católica traduz a Bíblia para a Língua Alemã por acreditar que os fiéis deveriam conhecer a palavra de Deus pela sua própria leitura, e não pela interpretação feita pela igreja. Uma das principais críticas que tece ao Catolicismo diz respeito à confissão e à absolvição, em que o padre se colocava como intermediário entre Deus e os fiéis e cobrava valores abusivos para garantir um lugar no céu, na morada eterna. Para essa nova igreja que se instituiu, não deveria existir essa intermediação, e cada um deveria por si mesmo acertar suas contas com Deus. A questão que se coloca é

[...] essa nova tarefa de governar as almas. Como fazer para tornar as pessoas mais crentes, não às cegas, mas conhecendo bem a Bíblia – assunto que não estava, de forma alguma, resolvido – e mais, como fazer para que conheçam e aceitem a interpretação específica da Bíblia de sua profissão de fé? Para a Europa daquela época, este era um problema enorme. Em suas pregações doutrinárias, Lutero argumentou que o acesso de todos à leitura é a melhor maneira de colocar o crente em contato com a divindade. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 57-58)

Portanto, mobilizado por seu ideal de “governo das almas” em prática, Lutero precisava “tentar desenvolver maciçamente uma nova instituição: a escola elementar” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 58). Porém, ele tece críticas severas ao ensino até o momento ministrado nas escolas e universidades (a cargo da Igreja Católica), afirmando que, “se as universidades e conventos continuarem como estão, [...] preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos” (LUTERO, 1995, p. 306). Lutero defendia uma escola alicerçada em outros métodos, em que se destacasse o ensino das Línguas, História, Música e Matemática – mas seu projeto era mais audacioso. Naquele momento histórico vivido por Lutero, a economia e a política passavam também por profundas transformações. Além disso, existia, é claro, a necessidade de essa nova igreja, a Protestante, conquistar fiéis. A instituição de uma escola que atendesse melhor às necessidades da população e que propiciasse a construção de uma “obediência consciente” apresentava-se como uma estratégia para a afirmação dessa nova forma de religiosidade, que impelia, da mesma maneira, a Igreja Católica a repensar seus métodos de pregação e de ensino. “A partir da estruturação de instituições pedagógicas a cargo do Estado local ou nacional, o poder pastoral estabeleceu que a consciência era o objetivo a se buscar para a produção de uma nova obediência, uma obediência que não fosse superficial” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 66).

Nesse sentido, dois desafios colocavam-se como fundamentais para a instituição e consolidação da escola na Alemanha: o investimento na manutenção das escolas e a adesão da população, que deveria reconhecer a importância da escola para que sentisse a necessidade de confiar seus filhos a espaços de educação formal, o que limitaria as horas de trabalho para auxiliar a prover o sustento da família. Lutero, em seu discurso intitulado “Uma prédica para que se mandem os filhos à escola”, redigido em 1530, empreende todo um esforço argumentativo, demonstrando em primeiro lugar os prejuízos à sociedade quando as crianças não frequentam a escola.

Fundamental, porém, é observarmos que, a partir de todo esse movimento protestante em favor da escola, que leva Gauthier (2010a, p. 129) a afirmar que “o protestantismo é, pois, um movimento determinante na criação das escolas e na escolarização das massas”, existe uma reação dos católicos, que,

[...] no fim do século XVI, adotam uma atitude mais ofensiva, pois percebem que não basta pregar e ouvir confissões; é necessário estabelecer um instrumento ainda mais eficaz para dominar as almas. Em consequência, também eles fundam escolas. [...] O exemplo mais eloquente é a formação da comunidade dos Jesuítas. Estes, soldados de Jesus Cristo, formando uma milícia religiosa e docente, uma comunidade que pronuncia um voto de fidelidade ao papa, têm por missão combater o protestantismo fora dos mosteiros, isto é, no mundo. Os Jesuítas querem dar à palavra do Cristo o lugar que ela tinha antes do advento do protestantismo. Querem dar ao cristianismo um poder ofensivo que lhe falta, não limitando a religião a um papel reativo às diferentes heresias, mas introduzindo (e enraizando) a religião desde cedo no coração dos jovens. (GAUTHIER, 2010a, p. 129)

A partir desse trecho do texto de Gauthier, fica mais clara a importância dos movimentos de reforma e contrarreforma. A primeira, a reforma, leva à fundação do protestantismo. Essa nova igreja, a protestante, desafia na figura do papa toda a Igreja Católica, passando a investir esforços na criação de escolas e na sua popularização. Já a contrarreforma, como movimento de reação dos católicos instituiu a Companhia de Jesus. Fundada em 1534 e regulamentada pela Igreja Católica em 1540, a ordem religiosa dos jesuítas passou a ser também responsável pela criação e manutenção de inúmeras escolas em todo o mundo ocidental, inclusive, no Brasil.

O sistema de ensino organizado pelos jesuítas era regulamentado por um “texto pedagógico básico dentro da ordem” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 78) conhecido como *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* consistia em um manual, cuja “primeira versão definitiva foi [...] sancionada em 1599, mantendo-se em vigor até 1832, quando recebeu pequenas modificações” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 78). A *Ratio* detalhava os procedimentos a serem adotados na organização de uma sala de aula em que, segundo Dussel e Caruso (2003) se institui um processo de individualização dos sujeitos. A introdução da figura do monitor na sala de aula possibilitava um olhar atento a todos e a cada um. A sala de aula jesuíta se caracterizava, então, pela “individualização como

forma de alcançar ou convocar cada aluno no momento de obedecer” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 82).

Nesse contexto em que se percebe essa estreita relação entre a Religião e a Pedagogia, na instituição das bases da escola moderna e sustentando os primeiros movimentos de busca pela massificação do ensino escolar, porém de forma individualizante, como podemos perceber através da organização da sala de aula jesuíta, vejo operando o que Foucault chamou de poder pastoral, que, “com a Reforma, depois a Contrarreforma, põe em questão a maneira como se quer ser espiritualmente dirigido, na terra, rumo à salvação pessoal” (FOUCAULT, 2008, p. 119). Passamos, nesse momento, de um governo soberano, preocupado com o território e com a proteção às fronteiras, a um governo pastoral, que se exerce sobre “um rebanho”. Segundo Prado Filho (2012, p. 113), “a questão do pastorado já se encontra presente nas problemáticas do “rei-pastor” e do “pastor de homens” habituais às sociedades orientais antigas, como também na temática do Deus-pastor entre os hebreus”. Ainda segundo o autor, é possível apontar algumas características do pastorado antigo, apoiado em Foucault, que seriam a importância da relação entre o pastor e o rebanho; o fato de que o rebanho só existe na presença do pastor; a tarefa do pastor é garantir a salvação de seu rebanho, portanto é necessário um exercício de poder que se dá de forma constante e individualizante; o pastor deve conhecer as necessidades de todos e de cada um, uma vez que se deve vigiar todo o rebanho sem perder ninguém de vista.

Portanto, “em oposição ao poder que se exerce sobre a unidade de um território, o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento [...] pois o objetivo essencial, para o poder pastoral, é a salvação do rebanho” (FOUCAULT, 2008, p. 169-170). Daí os grandes esforços empreendidos por Lutero, por exemplo, pela instituição da escola, pois, se era ela que daria acesso aos meios necessários para a leitura e compreensão do texto sagrado, essa escola se constituiria no meio que possibilitaria o governo das almas, o que, por sua vez, levaria à redenção, à salvação.

Avançando um pouco no tempo, no século XVII, a escola e o ensino continuam sob a tutela da igreja e são, por consequência, constituídos a partir da religiosidade cristã. Nesse cenário, nasce a pedagogia, que, “como prática de ordem e de controle, assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo” (GAUTHIER, 2010a, p. 121). Embora tenham existido, já na Idade Média, tratados a respeito da educação, esses textos tratavam de questões genéricas, sem uma preocupação específica

com as formas de ensinar. No século XVII, temos o nascimento da pedagogia, uma vez que, frente ao aumento do número de alunos e escolas, passa a haver uma preocupação com o método de ensino.

Vários fatores concorrem para isso: a reforma iniciada por Lutero, a réplica católica, a preocupação moral com a infância, assim como um questionamento da utilidade da escolarização na manutenção da ordem social. Esses fatores têm como efeito um aumento do número de alunos, e logo de escolas, aumento que acarreta a necessidade de uma reflexão consciente e organizada sobre a estrutura completa da classe, para resolver novos problemas de ensino. (GAUTHIER, 2010a, p. 121)

Nesse cenário, um dos primeiros teóricos a lançar as bases da arte de ensinar é Jan Amos Comenius. Segundo Narodowski (2001, p. 28), “Comenius projeta um plano metodológico, um empreendimento educacional para incluir os pobres e, em função disso, propõe a maquinaria de escolaridade universal”.

Comenius acredita que é preciso ensinar tudo a todos, de modo que “devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (COMÊNIO, 1957, p. 139). Para Narodowski (2001), ao defender sua utopia educativa, sua “pansofia”, que seria a pretensão abarcadora de que “todos devem saber tudo” e de que os educadores devem “ensinar tudo a todos”, o ideal democratizante da proposta de Comenius estende-se em um duplo sentido revolucionário para a solução das seguintes questões: em primeiro lugar, as escolas ainda não estavam difundidas em todas as regiões, e aquelas que funcionavam atendiam apenas os filhos dos ricos; em segundo lugar, Comenius denunciava certa desorganização da escola, pois “a idéia de desordem no uso dos tempos e a ausência de objetivos comuns eram, aos olhos de Comenius, o reflexo de uma escola governada ao azar e de modo caótico” (NARODOWSKI, 2001, p. 36). Assim, Comenius construirá toda uma teorização que já pode ser classificada como pedagógica²¹, com o objetivo de atingir

²¹ Comenius é considerado por muitos como o “pai da Pedagogia”. Argumento aqui que a teorização de Comenius pode ser classificada como pedagógica porque, apesar de impregnada dos valores cristãos, sua teoria lança as bases do pensamento pedagógico moderno. Nela está presente uma grande preocupação com a organização das escolas, a ordenação, os espaços e tempos escolares, os temas de estudo, a relação do ensino com a natureza, entre outras questões. Porém, o estudo de Noguera-Ramírez (2011) aponta que

seus ideais educativos, a saber, o ideal pansófico de ensinar tudo a todos e o “cumprimento da ordem, em tudo” (NARODOWSKI, 2001, p. 28). É importante, para fins deste estudo, chamar a atenção ao fato de que cito Comenius e sua obra, mas Comenius produz suas obras “no marco do entusiasmo didático do seu século”²² (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 32).

Comenius defende que as crianças devem, desde cedo, frequentar a escola. Como religioso afinado com a educação de seu tempo e defensor voraz das ideias protestantes, Comenius acredita que todos devem ser educados e que a melhor fase da vida para se iniciar a educação é a primeira idade:

É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem fàcilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. A cera mole deixa-se amassar e modelar, mas, endurecida, quebra mais fàcilmente. Uma arvorezinha deixa-se plantar, transplantar, podar, dobrar para aqui ou para ali, mas uma árvore já crescida de modo algum. [...] Evidentemente, estes resultados obtêm-se, da mesma maneira, no homem cujo cérebro [...] na idade infantil é inteiramente húmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhes apresentam; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais dificilmente se imprimem ou esculpem as coisas, como a experiência demonstra. (COMÊNIO, 1957, p. 129)

Analisando os escritos de Lutero e Comenius, é possível perceber que as preocupações de Lutero, no século XVI, continuam presentes e aparecem também na obra de Comenius, no século XVII. Porém, além de se preocupar com o alargamento do alcance da escola e com mudanças que entendia serem necessárias, como Lutero, Comenius está preocupado ainda com a instauração da ordem escolar, com os materiais a serem utilizados por mestres e alunos na escola e com a instituição de uma educação

a Didática Magna (COMÊNIO, 1957) seria “a obra fundante da *Didática*” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 148) e não da Pedagogia. Segundo o autor as tradições pedagógicas modernas teriam se constituído no “desdobramento do conceito rousseauiano de educação e do conceito alemão de *Bildung*” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 148, grifos do autor). O mesmo autor entende ainda que “na *Didática Magna*, mais particularmente na *Pampédia*, fica desenhada não a utopia pedagógica moderna, mas a própria utopia da Modernidade clássica, isto é, uma sociedade do ensino, uma sociedade em que tudo se deve ensinar para que todos aprendam; uma sociedade que é pensada como uma grande escola”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 113).

²² Ainda segundo a pesquisa de Noguera-Ramírez “a arte do ensino é uma arte antiga, mas no século XVII é possível reconhecer um reavivamento inusitado das preocupações sobre os problemas dessa velha arte e a produção, como nunca antes, de um conjunto de elaborações sobre o ensinar, de tal forma que se poderia falar de uma virada instrucional” (2011, p. 27).

sem violência, que impediria o cultivo da aversão das crianças à escola. Essas preocupações de Comenius constituem-se na busca por estratégias que possibilitem a realização de seu ideal educativo, a pansofia. Existe uma preocupação de Comenius, em especial, que destaco como uma questão de suma importância em sua teorização. Comenius prosseguia, a exemplo de Lutero, tentando produzir para as famílias uma necessidade de enviar seus filhos à escola. Para atingir esse objetivo, argumenta a favor da aliança família-escola²³, entendendo que cada uma dessas instituições possui suas atribuições; cada uma cumpre um papel diferenciado da outra, mas, de alguma forma, teriam papéis complementares, pois, "entre as duas instituições, se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne à entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele" (NARODOWSKI, 2001, p. 50). Entendo que, sem a instituição dessa aliança, todos os esforços em prol da escolarização de massas poderiam ter se dado em vão, uma vez que havia a necessidade de que as famílias acreditassem na metanarrativa moderna que naturalizou a importância da escola, sem o que para lá não enviariam seus filhos.

Dessa forma, no século XVI institui-se, a partir do nascimento do saber estatístico e da noção de população, uma Razão de Estado que vai deslocar a ênfase do poder pastoral para um poder disciplinar²⁴, que opera sobre o corpo para atingir a alma. Daí a necessidade de ordenação, de organização do espaço e do tempo, de definição de métodos e temas de estudo, defendida por Comenius, pois a disciplina opera em dois eixos distintos. Opera no eixo dos saberes, tornando o mundo disciplinarizado, dividido em "fatias" passíveis de serem estudadas em determinadas regularidades.

[...] as disciplinas não nascem naturalmente; elas não são descobertas ao longo de um suposto avanço do conhecimento humano. Elas são inventadas; elas servem para que, entre outras coisas, se possam dar sentidos ao mundo (de uma determinada maneira) e para que cada um

²³ Cito aqui importantes pesquisas que, em suas análises, problematizaram a naturalização da relação entre família e escola: Traversini (2003), Klaus (2004) e Dal'Igna (2011). Caberia, na análise do material de pesquisa que utilizo nesta investigação uma incursão à temática do governo da família, porém isso implicaria em uma mudança de foco da pesquisa. Fica a possibilidade de investimentos nesse sentido em investigações futuras, pois percebo que pode ser muito produtivo analisar de que forma, na atualidade, a partir dos efeitos do TPE nas instituições de ensino, são colocadas em ação estratégias de governo das famílias.

²⁴ É importante frisar que o poder pastoral não se apaga. O fortalecimento de uma determinada racionalidade de governo não significa o apagamento, senão apenas o esmaecimento de outra racionalidade. Ambas coexistem em um mesmo momento histórico, porém, com ênfases diferenciadas.

possa dar um sentido (de pertencimento, identitário) a si próprio. (VEIGA-NETO, 2001, p. 46)

Além disso, a disciplina opera no eixo do corpo, trabalhando na produção de corpos dóceis e produtivos. Mais uma vez, é possível estabelecer uma relação com a necessidade da utilização de estratégias de ordenação, tão caras a Comenius em sua obra. Era necessário que a escola trabalhasse na colocação de cada coisa em seu lugar: os saberes, os corpos. Para cada qual, haveria lugares determinados, pois havia, na sociedade do século XVII, essa necessidade de ordenação, que se produzia na escola e também era produzida por ela. Segundo Veiga-Neto (2001), no eixo da disciplina-corpo há uma consequência de natureza pedagógica que deve ser considerada. O autor observa que, o recurso “à disciplinarização – em termos de atitudes, comportamentos, hábitos etc – que é exigida às crianças e jovens, na escola, em nome da sua boa e mais fácil aprendizagem” (VEIGA-NETO, 2001, p. 47) tem também um outro objetivo que seria “a própria disciplina, isto é, a imposição da disciplina visa a própria disciplina; a disciplina se auto-alimenta” (VEIGA-NETO, 2001, p. 47).

Porém, a partir da segunda metade do século XIX, torna-se mais acelerado o processo de estatização da escola. No contexto mundial, a ascensão do capitalismo e a crescente industrialização, que instituem como palavra de ordem o progresso²⁵, constituem-se em fatores que tornam essencial a escolarização das massas. O processo de industrialização torna necessária a produção de mão de obra qualificada, mas esse não é o único papel da escola nessa nova ordem social que se estabelece. A escola desempenha também a função de garantir a ordem social democrática, pois a democracia tem por base a doutrina liberal, que dissemina a ideia de que cada indivíduo é livre para ascender socialmente a partir da igualdade de oportunidades, que fará com que emirjam as aptidões individuais e se torne possível a ascensão social de cada um, bem como o progresso da sociedade. Varela e Alvarez-Uria analisam a

²⁵ Segundo Klaus (2011) é importante diferenciar a noção de progresso da noção de desenvolvimento. “O progresso, o marchar para frente seria uma consequência natural do processo estabelecido, assim como a política social ativa, intensa, generosa, que recompensaria e compensaria as desigualdades sociais seria um processo natural e necessário dentro da composição de uma unidade totalizante – sociedade de bem-estar social. Acredito que, assim como a lógica do progresso estaria para o liberalismo – naturalidade, evolução, marchar para a frente –, a lógica do desenvolvimento estaria para o neoliberalismo – aumento da capacidade ou possibilidades de algo, crescimento –, o que não significa que uma lógica substitua a outra. Pelo contrário, elas se articulam, se complementam, se reinventam.” (KLAUS, 2011, p. 103)

institucionalização da escola obrigatória na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX como uma das "medidas gerais do bom governo" (1992, p. 88). É nessa época que se dá a "institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69). Analisando a instituição da escola obrigatória nos Estados Unidos, Popkewitz afirma:

A escolarização de massa é um elemento importante na formação dos padrões de governo associados ao estado moderno. A escolarização era vista como uma parte do desenvolvimento democrático da sociedade e suas promessas de um futuro mais perfeito. A cidadania era ensinada como parte de uma convicção geral do Iluminismo de que a razão e a racionalidade deviam produzir progresso. (1997, p. 64)

É importante ainda frisar que a escola já havia tomado para si, há bastante tempo, a tarefa de retirar das ruas a criança pobre. Com a "definição do estatuto da infância" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.69), as preocupações em torno da manutenção da vida e do preparo do futuro das crianças tornam-se mais prementes, e a defesa da frequência das crianças à escola constitui-se, ao mesmo tempo, em uma forma de atacar o trabalho infantil, que passa a ser fortemente questionado nesse período.

É em meio a esse cenário que se percebe a emergência de um movimento de renovação da educação conhecido como "Escola Nova"²⁶. Segundo Gauthier (2010b), uma primeira onda desse movimento inicia-se no final do século XIX com a difusão de uma série de ideais que se contrapõe a uma educação tida como tradicional. Nesse período várias escolas são fundadas em diferentes países da Europa, com destaque especial para a "Casa das Crianças", fundada por Maria Montessori, em Roma, em 1900 e a "Escola de Hermitage", fundada por Decroly, em Bruxelas, em 1907. Em uma "segunda onda importante que se segue ao fim da Primeira Guerra Mundial [...] assiste-se então a toda uma série de tentativas pedagógicas" (GAUTHIER, 2010b, p. 190). Frente a essa dispersão de iniciativas que se espalham pelo mundo, não é possível personificar em um "fundador" o ideário do movimento. "Encontramos, antes, dispersos entre o fim do

²⁶ Na próxima seção analiso o movimento da Escola Nova no Brasil, por entendê-lo como um dos tantos projetos de reforma educacional que a educação brasileira já vivenciou e segue vivenciando na contemporaneidade.

século XIX e a primeira metade do XX, toda uma série de autores, cujas iniciativas diversas, mas de espírito aparentado, contribuem para a emergência desse movimento” (GAUTHIER, 2010b, p. 190).

Porém, um dos grandes inspiradores das teorias pedagógicas da Escola Nova foi Rousseau, que foi pioneiro, segundo Martineau (2010), no entendimento da infância como estado fundamental da vida, diferenciando-a da existência adulta, instituindo os princípios básicos de uma psicologia da criança e defendendo que o desenvolvimento da criança se dava em diferentes estágios naturais. Martineau afirma, ainda, que Rousseau é visto como um dos precursores da psicologia do desenvolvimento, que será estudada por Jean Piaget no século XX. Nesse sentido, Noguera-Ramírez (2011) argumenta que

[...] o Emílio é como o esboço de um novo “regime de veridicção” no campo do saber pedagógico; esboço que só será plenamente atualizado e desenvolvido um século depois, com a constituição das psicopedagogias baseadas fundamentalmente na Biologia e na Psicologia experimental. [...] O Emílio é essa primeira superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 149)

Para Rousseau, a criança havia sido tratada até aquele momento como um ser passivo no tocante à sua aprendizagem²⁷. Pelo contrário, o pensador acreditava que a criança deveria ser ativa em seu processo educativo, até porque um dos princípios fundamentais a serem considerados na educação é a liberdade. De acordo com Rousseau, “o que distingue o ser humano é o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e a meta da educação seria formar esse agente” (STRECK, 2004, p. 26). Assim, a criança como sujeito livre e ativo em seu processo de desenvolvimento, precisa ser atendida em suas necessidades e desejos, e esse princípio é uma das bandeiras defendidas para a educação nova. Como analisou Lockmann (2010), a criança passa a

²⁷ Nesse sentido é fundamental conhecer o estudo de NOGUERA-RAMÍREZ (2011) que desconstrói esse princípio, mostrando o quanto, mesmo em uma situação de ensino exercida por um mestre, o sujeito precisa ser ativo em seu processo de aprendizagem. Não se trata de mera “aceitação” de um ensinamento a ser inculcado, mas de um exercício ativo do sujeito na interiorização do que é ensinado por outrem.

figurar no centro do processo educativo, e isso provoca um importante deslocamento na organização da escola, da sala de aula, dos meios e métodos educacionais²⁸.

Entendo que todo esse movimento de renovação pedagógica está profundamente associado à necessidade de uma escola que possa atrair as crianças, pois de nada adianta a instituição da obrigatoriedade escolar se as escolas não se tornarem mais atraentes para o seu público alvo.

Nessa nova concepção de escola [...] a atividade que está na base de todos os seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse. (AZEVEDO; et al, 2010, p. 49-50)

Vê-se, então, que as ideias de Rousseau se articulam também, perfeitamente, com os ideais democráticos defendidos pelo manifesto pela educação nova, no Brasil, em 1932. Voltarei ao manifesto, com mais detalhes, na próxima seção, pois entendo-o como um importante movimento na instituição de um discurso da reforma educacional. Por ora, é importante salientar que os defensores da educação nova entendiam que se fazia urgente a instituição de uma escola única (para o povo e as elites) para que "todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com sua capacidade e as suas aptidões" (TEIXEIRA, 1969, p. 45).

Esses sujeitos livres, desfrutando de oportunidades iguais de acesso ao sistema educacional, educados a partir de seus desejos e interesses, estariam aptos a construir um Brasil mais justo e igualitário, que estaria, por sua vez, em condições de se desenvolver plenamente. Anísio Teixeira defende a educação nova. Para o educador baiano:

²⁸ Vale dizer aqui o quanto esse é um princípio que deve ser associado a um projeto humanista de sociedade. Biesta (2013) tece importantes reflexões que podem complexificar essa análise.

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da “grande sociedade”, e se deve fazer o meio de transformação na “grande comunidade”. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e a difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação. (TEIXEIRA, 1967, p. 36)

À medida que essa relação de imanência que se estabelece entre a escola e o Estado modernos vão se tornando naturalizadas, crescem, cada vez mais, os movimentos em defesa da escola para todos. Já não é possível admitir que a escola seja um privilégio. Ela passa a constituir-se em um direito. Porém, isso não significa que o acesso esteja garantido. Existe, ainda, nesse momento, uma grande parcela da população, tanto no Brasil quanto no mundo, que não frequenta os bancos escolares. Dessa forma, seguem os esforços pela universalização da escola, pois existe uma “aspiração de educação para todos” (TEIXEIRA, 1994, p.45), mas ainda há muito que lutar para que de fato “todos” tenham acesso à educação.

Assim, nesse período de instituição do Estado Moderno e estatização da Escola, estabeleço uma relação imanente com a governamentalidade liberal, que, junto ao nascimento da economia política, passa a questionar a ação do Estado, pois o grande valor passa a ser a liberdade individual. Os indivíduos precisam fazer suas escolhas e responsabilizar-se por elas. “A ideia de uma sociedade política fundada no nexo contratual entre os indivíduos serviu de instrumento apropriado para moderar ou limitar a ação do governo” (CASTRO, 2009, p. 244). Nesse sentido, o alargamento do alcance da escola tem a função de possibilitar que mais indivíduos passem a ter condições de participação e de escolha. Pode-se estabelecer uma relação com a necessidade apontada pelos defensores da Escola Nova, de uma educação única para o povo e as elites, de forma que todos tenham condições de escolher e participar em um contexto em que é crescente o questionamento da ação do Estado.

Nesse contexto, podemos localizar a emergência do biopoder (poder sobre a vida) em sua dimensão biopolítica. Segundo Castro (2009, p. 58), o biopoder “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”. A escola passa a ser a instituição estratégica nesse projeto de sociedade em que “o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser

levada em consideração” (CASTRO, 2009, p. 59). Gadelha (2009), analisando as relações que se estabelecem entre a biopolítica, a governamentalidade e a educação explica, na mesma direção, que junto a uma ação conjunta de outros mecanismos de controle e regulação deve-se destacar “o papel crucial reservado à educação” (GADELHA, 2009, p. 202).

Nessa luta pela educação para todos, que segue mobilizando esforços ainda ao final do século XX, faz-se necessária a busca por estratégias mais particulares no interior de determinados grupos sociais. Essa busca pela ampliação do acesso à escola, que nasce junto com a própria educação escolar e que venho tentando mostrar até aqui, atualiza-se, portanto, na contemporaneidade, por meio das políticas de educação para todos, que passam a ser gestadas na década de 1990. Neste ano, foi realizada, em Jontiem, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A Conferência foi promovida pelo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No evento, foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. O documento é organizado em torno de dez artigos que proclamam uma série de compromissos assumidos coletivamente pelas nações participantes da conferência, no sentido de universalizar o acesso à educação e de satisfazer o que o documento indica como sendo as necessidades básicas de aprendizagem, quais sejam: “a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, [...] conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p. 3).

Chamo a atenção, em especial, para dois artigos da declaração. Primeiramente, ao “Artigo 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, p. 4), que defende que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, de modo que todos tenham acesso a ela e consigam alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. O artigo traz como prioridade mais urgente a garantia do acesso e permanência das meninas e mulheres à escolarização e ao que chama de

[...] grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores, as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias

étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação. (UNESCO, 1990, p. 4)

Traz, ainda, uma referência à necessidade de medidas que garantam às pessoas com deficiência a igualdade do acesso à educação. Dessa forma, a recorrente preocupação com a ampliação do acesso à escola, amplia-se para uma busca da universalização do acesso à educação. Agora, trata-se de firmar um pacto internacional que possa subsidiar ações a fim de garantir essa universalização. Esse contexto do final do século XX está fortemente marcado pelo advento da globalização neoliberal, que entendo, a partir da leitura de Burbules e Torres, como “o impacto avassalador dos processos econômicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária, denotando a ascensão do neoliberalismo como um discurso hegemônico” (2004, p. 11). A globalização, então, justifica os esforços realizados em escala global por uma maior qualidade na educação. Os países considerados “desenvolvidos” passam a perceber que aqueles chamados de “subdesenvolvidos” podem representar sério risco à sua economia e, por que não dizer, à manutenção de sua soberania enquanto nação. Dessa forma,

[...] os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias. (DELORS, 2001, p. 74)

Klaus (2011), ao estudar as condições de possibilidade de emergência da administração educacional, analisa as noções de desenvolvimento e subdesenvolvimento como invenções do período após a Segunda Guerra Mundial. Essas noções estariam fortemente associadas a esse cenário já citado de mudanças e de emergência de uma racionalidade política neoliberal, em que o princípio da concorrência adquire centralidade. Ora, se a concorrência impera, aqueles sujeitos e,

consequentemente, aquelas nações que não estiverem suficientemente preparados para concorrer com os demais, ficarão à margem dos fluxos de bens e capital. Daí a importância de um envolvimento mundial em prol da educação para todos, pois todos devem estar em condições de competir no mercado global.

Desse modo, relaciono a noção de desenvolvimento com a emergência das políticas de educação para todos que, como já referi anteriormente, hoje se traduzem em políticas de inclusão escolar²⁹ e que passam a integrar mais um foco de intervenção: o conceito de “Aprendizagem para todos”. Retomo aqui, portanto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos e a centralidade do artigo 3, que preconiza a necessidade da oferta de educação e a qualidade dessa educação ofertada. Em 2011, ou seja, duas décadas depois da realização da conferência, o Banco Mundial lança a estratégia 2020 para a Educação, intitulada *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*.

O outro artigo sobre o qual eu gostaria de chamar a atenção é o “Artigo 7 - Fortalecer as alianças” (UNESCO, 1990, p. 5). Esse artigo defende que a União, Estados e Municípios são prioritariamente responsáveis pela educação, porém, “não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes alianças são necessárias” (UNESCO, 1990, p. 5). O artigo afirma, ainda, que é necessário reconhecer o papel especial dos professores, administradores e do pessoal que trabalha em educação, mas é preciso estabelecer alianças com organizações governamentais e não-governamentais com o setor privado, com as comunidades locais, com grupos religiosos e com as famílias. Esse artigo justifica, de alguma forma, a intervenção cada vez mais frequente dos organismos internacionais na educação, bem como constitui o terreno no qual germinam as condições para a emergência de ações como o movimento Todos Pela Educação, que acredita que as ações governamentais não são suficientes para que o país atinja a qualidade educacional colocada como meta até o ano de 2022.

²⁹ Sobre esse tema, trazem importantes contribuições as pesquisas de Lockmann (2010), Rech (2010) e Menezes (2011).

O Todos Pela Educação atua consciente de que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também entende que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados ao redor das mesmas Metas e Bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas e educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as efetivas condições para que sejam implementadas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 12-13)

O Todos Pela Educação acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 4)

Quadro 10 - Ação insuficiente dos governos

Na análise de Torres,

[...] a década de 90 viveu um movimento contraditório: por um lado, a descentralização educativa nos países, com tendência a uma maior autonomia dos níveis intermediários e da instituição escolar; por outro, a globalização política educativa, com um papel crescente das agências externas – principalmente dos bancos – na definição da política educativa. (2001, p. 69)

Vejo aqui um alinhamento aos princípios de uma governamentalidade neoliberal. Esse deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo e suas especificidades serão discutidos na seção seguinte. Por ora, gostaria de salientar, mais uma vez, que, amarrados os fios da trama que institui a relação de imanência entre a instituição e difusão da escola e o processo de governamentalização do Estado, é importante compreender que não seria possível

[...] nunca estudar os discursos de verdade sem descrever ao mesmo tempo sua incidência sobre o governo de si ou dos outros; nunca analisar as estruturas de poder sem mostrar em que saberes e em que formas de subjetividade elas se apoiam; nunca identificar os modos de subjetivação sem compreender seus prolongamentos políticos e em que relações com a verdade eles se sustentam. (GROS, 2011, p. 306)

Os discursos que possibilitaram o alargamento do alcance da escola estudado neste texto, em uma relação de imanência com o processo de governamentalização do Estado, estão atravessados por estruturas de poder que não podem ser localizadas somente em uma racionalidade política de Governo, mas que estão difusas pelo tecido social. Essas estruturas de poder apoiam-se em diferentes formas de subjetividade construídas no interior dos próprios processos sociais e escolares, que instituem permanentemente novos processos alicerçados na grande verdade que se naturaliza: a verdade da escola. Entendo, como já mencionei na seção anterior, que a “verdade da escola” se constitui em uma condição para a proveniência de movimentos como esse que analiso nessa Tese: o movimento Todos Pela Educação. Assim, o Movimento convida-nos a compreender a educação escolar como a “grande verdade” e curvarmo-nos a ela. Curvando-nos a essa verdade, da qual não ousamos suspeitar, somos convocados a lutar para que ela se efetive, traduzindo-se em indicadores positivos de desempenho de cada um dos estudantes brasileiros. Trago mais elementos dessa relação na seção seguinte, ao analisar o liberalismo e o neoliberalismo a partir de um olhar foucaultiano, procurando mostrar que esse processo de naturalização da verdade da escola, implicado aos discursos da reforma educacional no Brasil, constituem-se em condições para a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação.

1.1.2 Liberalismo, neoliberalismo e os discursos da reforma educacional

Procuro, até aqui, visibilizar o processo de naturalização da escola como articulado ao processo de governamentalização do Estado. Nesta seção, seguindo uma mesma linha de raciocínio, o que pretendo é mostrar a relação que é possível estabelecer entre o desenvolvimento da governamentalidade tanto liberal quanto neoliberal e o discurso da reforma educacional. O discurso da necessidade de reforma educacional não é recente

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma

economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. (HYPOLITO, 2010, p. 1340)

No Brasil, podemos encontrar registros de reformas na área da educação ainda no período colonial. Um exemplo é a chamada reforma pombalina, que é reconhecida principalmente pela expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil em 1759, com o objetivo de “adaptar aquele país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 26).

Para fins desta pesquisa, me interessa, porém, olhar não para as reformas educacionais em si, mas para o que chamo de “discurso da reforma educacional” na sua articulação ao desenvolvimento das racionalidades políticas liberal e neoliberal, produzindo o solo no qual será possível a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação.

Ao tratar da questão do liberalismo, no curso do Collège de France intitulado “Nascimento da Biopolítica”, ministrado em 1978-1979, Foucault salienta que na base dessa nova razão governamental que passa a se instituir no início do século XVIII e que tem como princípio fundamental a autolimitação, é central a noção de “interesse” (FOUCAULT, 2008a).

Partindo-se de dois entendimentos heterogêneos do conceito de liberdade, a saber, a liberdade como “exercício de certo número de direitos fundamentais” (FOUCAULT, 2008a, p. 57) e como “independência dos governados em relação aos governantes” (FOUCAULT, 2008a, p. 57), não se busca uma lógica dialética de consenso entre ambas, mas admite-se a busca de “conexões possíveis entre termos díspares e que permanecem díspares” (FOUCAULT, 2008a, p. 57). “É essa ambiguidade que caracteriza, digamos, o liberalismo europeu do século XIX e também do século XX” (FOUCAULT, 2008a, p. 58). Mas essa ambiguidade encontra seu ponto de intersecção na já referida noção de interesse.

Agora, o interesse a cujo princípio a razão governamental deve obedecer são interesses, é um jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio de mercado e o regime do poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados. O governo, em

todo caso o governo nessa nova razão governamental, é algo que manipula interesses. (FOUCAULT, 2008a, p. 61)

Dessa forma, se no Antigo Regime o soberano agia sobre as coisas, sobre o território, sobre as pessoas, agora, nessa razão de Estado que se desloca para uma busca por um Estado mínimo, o governante já não se ocupará diretamente das coisas e pessoas em si, mas lidará com os interesses individuais e coletivos. E muito para além de instituir “liberdades”, Foucault (2008a) argumenta que essa arte de governar liberal será consumidora de liberdade.

É consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade de mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc. (FOUCAULT, 2008a, p. 86)

Porém, essa liberdade precisa ser regulada pelo princípio da segurança, já que pode ser necessário, dentro desse regime de fabricação das liberdades, “proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais. Inversamente, a mesma coisa: será necessário proteger os interesses individuais contra tudo o que puder se revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do interesse coletivo” (FOUCAULT, 2008a, p. 89). Portanto, liberdade e segurança são as questões fundamentais dessa nova forma de exercício da governamentalidade liberal.

O liberalismo se insere num mecanismo em que terá, a cada instante de arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo. No fundo, se de um lado (é o que eu lhes dizia na última vez) o liberalismo é uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses, ele não pode – e esse é o reverso da medalha -, ele não pode manipular os interesses sem ser ao mesmo tempo gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade, do jogo segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos possível expostos aos perigos. (FOUCAULT, 2008a, p. 90)

Assim, institui-se, segundo Foucault (2008a), toda uma cultura do perigo, sem a qual não se pode falar em liberalismo. Estar exposto ao perigo, experimentar situações de perigo faz parte do modo de vida liberal, que implicará ainda em outras características. Uma delas seria a proliferação dos procedimentos de controle, de segurança, que atuarão como uma espécie de limitador das liberdades. Trata-se da instituição de uma série de técnicas disciplinares que tem no panóptico de Bentham “a própria fórmula de um governo liberal” (FOUCAULT, 2008a, p. 91). Outra característica do modo de vida liberal seria uma relação entre controle e liberdade, no sentido de que se produz mais liberdade e aí se torna necessário mais controle. Ou seja, tudo pode ser resumido, novamente, à relação entre liberdade e segurança.

E nesse esforço de um “equilíbrio” entre liberdade e segurança, o princípio de autolimitação do Estado atinge também a esfera educacional. Por isso, retomo agora a discussão iniciada na sessão anterior, a respeito da Escola Nova, pois entendo que, nas discussões da Escola Nova, pode-se perceber uma articulação de um discurso de reforma educacional a um projeto liberal de Estado e de educação.

É difícil precisar a partir de que momento se deu a difusão das ideias da Escola Nova³⁰ no Brasil. Mas sabe-se que elas passam a ter maior visibilidade a partir da década de 1930. Em especial, vale destacar a divulgação, em todo o país, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por um grupo de vinte e seis intelectuais brasileiros³¹, o manifesto trazia uma nova concepção de educação, alinhada com as ideias de Rousseau, já discutidas na seção anterior; muitas das ideias ali apresentadas são precursoras dos movimentos que ainda hoje têm como bandeira uma educação para todos.

³⁰ Ao estudar mais sobre o movimento da Escola Nova, tive acesso a duas pesquisas que analisam esse importante movimento educacional. Coutinho (2008) entende que as convicções biológicas e psicológicas enfatizadas como necessárias pelo movimento dão as bases para a emergência da Psicopedagogia como uma ciência educacional. Da mesma forma, os desdobramentos da Escola Nova na educação no Brasil constituem-se como fundamentais para a emergência da Psicopedagogia em nosso país. Klein (2010) analisa a modernização pedagógica proposta pela Escola Nova e percebe, em seu estudo, que os ideais da Escola Nova atuaram no sentido da ampliação das funções sociais da escola. Essa ampliação tornou necessário um novo perfil de avaliação e o questionamento da reprovação, que levou ainda a uma revisão do currículo, que passou a ser flexibilizado.

³¹ Os vinte e seis signatários do documento são: Fernando de Azevedo (redator), Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Armanda Álvaro Alberto, Attilio Vivacqua, Carlos Delgado de Carvalho, Cecília Meirelles, Edgar Sussekund de Mendonça, Francisco Venâncio Filho, Frota Pessoa, Garcia de Rezende, Hermes Lima, J. P. Fontenelle, Julio de Mesquita Filho, Lourenço Filho, Mario Casassanta, Nóbrega da Cunha, Noemy da Silveira, Paschoal Lemme, Paulo Maranhão, Raul Briquet, Raul Gomes, Roldão Lopes de Barros, Roquette Pinto, Sampaio Dória.

Inicialmente, o manifesto reivindica a importância “da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação” (AZEVEDO; et al, 2010, p. 34). Nesse sentido, são tecidas duras críticas à escola dita tradicional, aos seus fins, seus métodos, sua organização, entendendo-se que “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO; et al, 2010, p. 40). A partir dessa crítica, o manifesto propõe que a educação seja de fato assumida como uma função essencialmente pública, que a escola seja única, não havendo mais uma separação de escolas para classes sociais distintas, e que sejam garantidas “a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (AZEVEDO; et al, 2010, p. 45).

Com relação à obrigatoriedade da educação, os autores do documento apresentam um panorama da situação da educação no país naquele momento histórico. Segundo eles, “a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário [...] é mais necessária ainda na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem” (AZEVEDO; et al, 2010, p. 45).

Frente a esse panorama, os signatários do movimento pela Escola Nova propõem uma nova organização de política e administração educacional, o que Klaus analisa em sua tese de doutorado intitulada *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. Segundo Klaus,

Nesse período, é possível evidenciar a importância da administração da educação, a necessidade de contabilizar a população a ser educada, a noção de Sistema de Ensino, questões amplamente discutidas por educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Inclusive, várias dessas questões sobre a administração da educação discutidas ao longo das décadas seguintes tomam como princípio discussões realizadas pela Escola Nova. (2011, p. 130)

O manifesto não propõe mudanças somente relacionadas à política e à administração da educação, por isso podemos classificá-lo como um movimento em que já está presente o gérmen do discurso contemporâneo da reforma educacional. Um dos pilares da proposta da Educação Nova é a ênfase em princípios científicos sobre os quais

a educação deve apoiar-se para que se busque o desenvolvimento integral do indivíduo. Em especial, é inegável “a importância da psicologia na constituição dos novos discursos pedagógicos, assim como a importância dessa disciplina no estudo da criança e suas necessidades” (GAUTHIER, 2010b, p. 199). O aluno como um sujeito de interesses é o foco do processo educativo.

Esse projeto articula-se perfeitamente às práticas sociais instituídas em uma governamentalidade liberal. Porém, estabelecer essa relação não significa que eu esteja elucidando uma espécie de “teoria da conspiração”. Explicito essa relação para visibilizar, mais uma vez, a relação de imanência a partir da qual se instituem os processos de governamentalização do Estado e a educação escolarizada, e, nesse caso, a relação de imanência que percebo entre a governamentalidade liberal e a instituição dos discursos da reforma educacional.

Nesse ideário reformista, que tomava forma desde os anos 1910 e 1920, as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos. Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 17)

No século XX, a crise do liberalismo, que Foucault chama de “crises de governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 93), provoca um deslocamento para uma racionalidade política neoliberal, que o filósofo (2008a) analisa em três versões diferentes: o neoliberalismo alemão, o neoliberalismo francês e o neoliberalismo norte-americano. Nesta Tese, me interessa olhar para o neoliberalismo, a exemplo de Gadelha (2009), na sua forma norte-americana, usando como chave de análise sua articulação com a teoria do Capital Humano. O neoliberalismo, por sua vez, pode ser entendido como uma tática de governo em que o Estado passa a regular algumas instituições essenciais, investindo esforços na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas e incentivando a competitividade entre sujeitos e instituições. “O neoliberalismo em educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo” (HYPOLITO, 2010, p. 1339-1340).

Como já referi anteriormente, Foucault (2008a) ao estudar a passagem do liberalismo ao neoliberalismo, utiliza como chave de análise do modelo neoliberal norte-americano a *Teoria do Capital Humano*, desenvolvida na década de 1950 por teóricos da Escola de Chicago, entre eles Theodore Schultz e Gary Becker. Procedendo a uma decomposição do trabalho em capital e renda, o trabalhador passa a ser “ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008a, p. 311). Portanto, se o capital passa a ser a competência do sujeito, é preciso investir nesse capital. Dessa forma, educação passa a ser vista como um investimento. Um investimento necessário para o acúmulo de capital humano.

O ensino escolar é, principalmente, um investimento em rendas futuras e em satisfações futuras e é sério erro tratar as despesas com instrução como consumo atual. Este erro surge da presunção de que o ensino escolar é um bem de consumo como os alimentos e do tratamento dos aumentos dos gastos públicos com ensino escolar associado com o crescimento demográfico como gastos com “bem-estar”, uma carga sobre o estado, e um uso dos recursos que tem o efeito de reduzir a “poupança” que de outra forma estaria à mão para fins de investimento. (SCHULTZ, 1987, p. 49-50)

Desse modo, essa educação escolarizada, que deve investir em capital humano, em uma aprendizagem com determinadas características específicas, passa a se constituir em uma preocupação cada vez maior em diferentes áreas como a economia e a administração. Drucker (2010), considerado por muitos o fundador dos estudos da administração, afirma que a “instrução universal de alto nível é a primeira prioridade – é a base. Sem ela, nenhuma sociedade pode esperar ser capaz de ter um bom desempenho no mundo pós-capitalista e na sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 2010, p. 242).

Segundo Anderson (2010), na análise que faz da crise escolar norte-americana, há toda uma produção de discurso que “enxerga as escolas públicas como estando em crise devido ao seu fracasso em produzir capital humano de alta qualidade para as corporações americanas” (ANDERSON, 2010, p. 63). Ele afirma ainda que

O amplamente divulgado relatório *A Nation in Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) evidenciou o suposto

vínculo entre nosso bem-estar econômico como nação e o estado de nosso sistema educacional, definindo a teoria do capital humano como a norma definitiva para mensurar a reforma escolar. (ANDERSON, 2010, p. 63)

Dessa forma, “no neoliberalismo [...] também vai-se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus*³² é um empresário, um empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008a, p. 310-311).

A educação será um caminho para que o indivíduo aprenda a ser empresário de si mesmo e a ser um autogestor. Assim sendo, a educação escolarizada é cada vez mais necessária, de forma que, quanto maior a escolarização, maior a chance de os indivíduos se integrarem ao mercado de trabalho. (KLAUS, 2011, p. 175)

Os referidos autores da Escola de Chicago ponderam que o investimento em Capital Humano não se dá somente na escola. É um investimento que deve ter início na família e continuidade nas demais instâncias sociais. Mas a importância da educação escolarizada é inegável e justifica um envolvimento mundial em prol da educação para todos, pois todos devem estar em condições de competir no mercado global.

Individualismo e competitividade são palavras-chave para a compreensão dessa governamentalidade neoliberal em que “as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital” (GADELHA, 2009, p. 149). Reitero novamente que, para o projeto neoliberal, todos devem ter condições de participação no jogo econômico e de mercado. É a participação de todos e de cada um

³² Chamo a atenção aqui para o estudo de Loureiro (2013) que, ao problematizar a disseminação das tecnologias digitais e a promoção da inclusão digital na educação, a pesquisadora analisa que “No contexto da informática, acesso está relacionado à capacidade de efetuar uma comunicação através de um dispositivo, para receber ou enviar dados, ou ainda à capacidade para se conectar à internet. Dessa forma, a acessibilidade, neste caso, está relacionada à condição de ter acesso, ou seja, é a condição de se conectar à internet e, por meio dela, enviar e receber dados. Em suma, a acessibilidade está relacionada a uma maneira de ser, a uma disposição favorável, a uma disposição do que é acessível e do que tem acesso, por meio da internet; é a disponibilidade para acessar e para ser acessado. Por esse viés, parece-me que ao *Homo oeconomicus*, na atualidade, é preciso agregar a habilidade da acessibilidade, para fazer referência à sua capacidade e à disponibilidade para acessar e manter-se acessível. Assim, ousou chamar o empresário de si mesmo da atualidade de *Homo oeconomicus acessibilis*” (LOUREIRO, 2013, p. 173-174).

que vai garantir o desenvolvimento da economia estatal. E, em tempos de globalização, faz-se necessária a mobilização de esforços em escala global por uma maior qualidade na educação. Os países considerados "desenvolvidos" passam a perceber que aqueles chamados de "subdesenvolvidos" podem representar sério risco à sua economia e por que não dizer, à manutenção de sua soberania enquanto nação. Dessa forma

[...] os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias. (DELORS, 2001, p. 74)

Assim, “desde 1945 a ideia de desenvolvimento será fundamental e é a partir dela que se dará tanto a análise dos países ditos desenvolvidos quanto o controle e a vigilância dos países considerados a partir de então subdesenvolvidos” (KLAUS, 2011, p. 99). Dessa forma, com o objetivo, entre outros, de impulsionar o desenvolvimento dos países considerados subdesenvolvidos, são criados os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945 e ligado à ONU, o Banco Mundial (BM), um dos grandes responsáveis pela indicação de reformas educacionais nos países considerados subdesenvolvidos. Segundo Anadon (2012, p. 32),

[...] a tendência de discutir os problemas educacionais em um nível internacional surge então neste contexto em que preocupados com a manutenção da paz mundial os Estados nacionais passam a discutir mais conjuntamente possibilidades de estratégias políticas convergentes.

Entendo que é neste momento que se pode perceber uma proliferação do discurso da reforma educacional, que vai se fortalecer, mais especificamente, nas décadas de 1980 e 1990, quando se vê uma atuação bastante incisiva do Banco Mundial

na proposição de reformas educacionais para os países em vias de desenvolvimento, como passaram a ser chamados os antes considerados países subdesenvolvidos. Considero importante salientar que, no caso do Banco Mundial, não se trata somente de indicações de reforma, mas de uma associação estratégica com o Fundo Monetário Internacional (FMI) que concede empréstimos aos países. Assim, o BM impõe uma série de condicionalidades aos países, entre elas, as reformas na área da educação. Segundo Loureiro (2010, p. 18)

[...] as diretrizes do BM recomendam prioridade dos governos para a educação básica e privatização dos níveis secundário e superior. Além disso, maior eficiência na administração educacional, participação da comunidade na administração e nos custos escolares, descentralização das instituições escolares, análise econômica dos resultados e criação de sistemas de avaliação nacional figuram como metas da reforma educacional proposta.

Dessa forma, cada vez mais, os discursos de reforma educacional seguem associados à questão da importância da educação para o desenvolvimento, tanto em escala nacional, quanto em escala global, numa perspectiva de alinhamento aos preceitos de uma governamentalidade neoliberal. Agregando novas nuances a essa discussão, gostaria agora de me deter um pouco em outro conceito que emerge ao final do século XX e que entendo profundamente imbricado na produção de um discurso da reforma educacional: o conceito de desenvolvimento humano.

O conceito de desenvolvimento humano diz respeito a “uma análise sistemática de um manancial de informação acerca do modo como vivem os seres humanos em cada sociedade e de quais as liberdades substantivas de que desfrutam” (PNUD, 2010, p. VI³³). Foi criado em 1990 pelo Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), possibilitando a partir dele a criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a ser divulgado através do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH). A ideia da criação do IDH era de “rivalizar com o PIB”³⁴ (PNUD, 2010, p. VII), funcionando “como

³³ As treze páginas introdutórias do relatório são contadas em números romanos, e a seguir inicia-se a contagem de páginas em números arábicos.

³⁴ O Produto Interno Bruto (PIB) “a preços de mercado, mede o total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes destinados ao consumo final, sendo equivalente à soma dos valores adicionados pelas diversas atividades econômicas acrescida dos impostos líquidos de subsídios sobre

uma medida simples semelhante ao PIB, mas, ao contrário deste, sem deixar de fora tudo o que não sejam rendimentos e bens” (PNUD, 2010, p. VII).

O desenvolvimento humano é a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam activamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente quanto em grupos. (PNUD, 2010, p. 24)

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é calculado a partir de três capacidades básicas ou três dimensões, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano 2010, que são: “viver uma vida longa e saudável, obter educação e conhecimentos e desfrutar de um padrão de vida dignos” (PNUD, 2010, p. 27). Essas três dimensões são calculadas a partir de quatro indicadores, que são a esperança de vida à nascença, a média de anos de escolaridade conjugada aos anos de escolaridade esperados e o rendimento nacional bruto per capita. Juntos eles compõem o IDH. Entendo que o olhar para o IDH, os esforços empreendidos na sua medição e a consideração de indicadores referentes às taxas de anos de escolaridade da população na constituição do IDH estão também associados a esse discurso da reforma educacional. O RDH, ao ser publicado, constitui importante subsídio para que os países revisitem suas políticas educacionais no sentido de buscar estratégias para a elevação de seu IDH. Portanto, a publicação do IDH é mais uma estratégia dos organismos internacionais na proliferação do discurso da reforma educacional. Não deixa de ser também uma forma de “avaliar” o investimento dos países na superação de suas limitações e cumprimento das metas e acordos internacionais. No relatório de 2010,

produtos. Por outro lado, é também equivalente à soma das rendas primárias. Portanto, o PIB é expresso através de três óticas: pela ótica da produção – o PIB é igual ao valor bruto da produção a preços básicos menos o consumo intermediário a preços de consumidor mais os impostos líquidos de subsídios sobre produtos; pela ótica da demanda – o PIB é igual à despesa de consumo das famílias mais o consumo do governo mais o consumo das instituições sem fins de lucro a serviço das famílias (consumo final) mais a formação bruta de capital fixo mais a variação de estoques mais as exportações de bens e serviços menos as importações de bens e serviços; pela ótica da renda – o PIB é igual à remuneração dos empregados mais o total dos impostos líquidos de subsídios sobre a produção e a importação mais o rendimento misto bruto mais o excedente operacional bruto” (BRASIL, 2008, p. 30).

reitera-se, mais uma vez, a necessidade de mudanças nas estratégias educacionais, uma vez que

[...] o progresso na educação foi considerável e generalizado, reflectindo melhorias na quantidade de escolaridade e na igualdade de acesso para raparigas e rapazes. Em grande medida, tal reflecte um maior envolvimento do Estado, apesar de muitos países em desenvolvimento terem demonstrado ser mais capazes de colocar crianças na escola do que lhes dar uma educação de elevada qualidade. (PNUD, 2010, p. 39)

Assim, embora se tenha avançado na inclusão escolar, segue premente a necessidade por uma educação de mais “qualidade”. Percebe-se que o RDH alinha-se à totalmente à já citada estratégia 2020 do Banco Mundial para a Educação, intitulada “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”.

No caso do Brasil, é possível afirmar que a agenda educacional brasileira vem sendo, em grande parte, desde a década de 1990, fortemente interpelada pelo discurso da reforma educacional. No livro intitulado “Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990”, Peroni (2003) estuda a redefinição do papel do Estado e sua relação com a política educacional dos anos 1990. A autora analisa que frente à reforma do Estado, levada a cabo nos anos de 1990, em que um dos pontos fortes é a descentralização que

[...] quer dizer a descentralização restrita ao aparelho de Estado, que passa de uma esfera para outra de governo, mas também significa a descentralização do aparelho de Estado para a sociedade mediante os processos de privatização, terceirização e publicização. (PERONI, 2003, p. 70-71)

Segundo a autora, ainda, nesse contexto de redefinição do papel do Estado, que se dá na década de 1990, a questão da tensão que se estabelece entre centralização/descentralização atinge também a esfera das políticas educacionais. Verifica-se ainda, nos discursos de reforma educacional, a ênfase que se desloca, da

década de 1980, de uma busca pela universalização do acesso a uma busca pela “qualidade, entendida como produtividade” (PERONI, 2003, p. 74).

Assim, gostaria de retomar o caminho analítico que me ajuda a reforçar meu argumento principal neste capítulo, qual seja, o de que no contexto de uma proliferação discursiva acerca da importância da reforma educacional, constituída em uma relação de imanência com as governamentalidades liberal e neoliberal, é possível perceber as condições para a emergência do movimento Todos Pela Educação. Explico melhor.

No contexto brasileiro, num primeiro momento temos um discurso da reforma da educação que se constitui em um contexto em que o Estado deve prover educação para todos, como vimos já nas discussões da Escola Nova, bem como nos projetos de reforma educacional propostos no período pós-guerra (alicerçados nas agendas educacionais propostas pelos organismos internacionais) em que se entendia que prover acesso à educação, buscando desenvolver o Capital Humano seria uma importante via para o desenvolvimento das nações.

Num segundo momento temos uma ênfase em projetos de reforma educacional que devem se dar em um Estado que redefine o seu papel, descentraliza funções e passa a imprimir uma postura gerencialista às suas ações, transferindo responsabilidades; essa mudança na forma de se entender a reforma educacional pode ser relacionada ao que Klaus (2011) mostra em seu estudo, que é o processo de deslocamento da ênfase na administração educacional para uma ênfase na gestão educacional.

Passa-se a um discurso de reforma educacional que tem como palavra-chave a “qualidade”, mas uma qualidade “quantitativa”, que pode ser traduzida em números.

Não quero dizer que a qualidade não fosse um tema em debate anteriormente; mas entendo que hoje ela é central. Vale, então, retomar os questionamentos iniciais deste capítulo buscando compreender de que “qualidade” se fala. Concordo com Peroni (2003), que, conforme já citado, entende que essa qualidade está intimamente relacionada à produtividade, ao rendimento. No caso da educação, produtividade e rendimento acabam sendo traduzidos como desempenho, como *performance*. Assim, entendo que o discurso de reforma educacional que impera na contemporaneidade, como é possível perceber nas estratégias do BM e PNUD, é um discurso alicerçado em uma perspectiva de qualidade da educação como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala. Ou seja, a qualidade da educação passa a ser “numerável, mensurável, auditável”, conforme Traversini e Belo (2009). Entendo que o movimento

Todos Pela Educação, objeto de estudo desta Tese, ao instituir uma cultura de “metas claras, compreensíveis, realizáveis mas desafiadoras, medidas e monitoradas a partir da coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas” (JOHANNPETER, 2008, p. 7) tem como pressuposto fundamental a ideia de que a qualidade da educação pode ser traduzida na *performance* de indivíduos e instituições. Assim, vejo operando nos materiais analisados nesta pesquisa, outro conceito-ferramenta que assume centralidade em minhas análises: o conceito de performatividade, tal como o entende o pesquisador londrino Stephen Ball:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4)

Esse conceito de performatividade será amplamente discutido no capítulo 4 desta Tese. Porém, considero importante anunciá-lo neste momento, dando visibilidade à sua operação nas análises que empreendo, desde já.

Dessa forma, ao analisar, no próximo capítulo, as condições de emergência do movimento Todos Pela Educação e suas implicações no cenário educacional brasileiro neste início de século, será possível, em alguns momentos perceber de que forma a performatividade vem operando no movimento Todos Pela Educação. Ela ganha maior visibilidade na segunda parte desta Tese, quando passa a ser mobilizadora do problema de pesquisa construído a partir da problematização produzida nesta primeira parte. Por isso é tratada, no momento, de forma marginal, apenas como anúncio de uma questão a ser explorada com mais profundidade na continuidade do estudo.

CAPÍTULO 2
MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO:
EMERGÊNCIA E IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO
NESTE INÍCIO DE SÉCULO

Articulação com governos Estaduais

Em 2008, o Todos pela Educação realizou um amplo trabalho de articulação com os governos de oito estados brasileiros, que resultou na assinatura do termo de adesão de cada um deles ao movimento. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 10)

Grande parte dos gestores públicos de Educação se mostrava em sintonia com a necessidade de avaliações periódicas e do foco em resultados concretos; e as organizações sociais concentravam cada vez mais esforços nessa área. Ao mesmo tempo, surgia por parte das empresas uma tendência crescente de abraçar a corresponsabilidade pelos rumos do ensino público no país, inclusive com a participação direta na gestão de escolas.

Uma das primeiras ações do grupo que começava a se formar foi realizar um levantamento sobre as propostas para a Educação das instituições ligadas ao ensino, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime), o Unicef e a Unesco, além de levar em conta a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O resultado revelou um quadro com um número significativo de pontos coincidentes. Constavam da pauta da maioria das entidades algumas ações bastantes específicas: valorização dos profissionais da área, por meio da oferta de formação inicial e contínua adequada, ampliação da Educação Infantil e melhoria e fortalecimento da gestão escolar, entre outras. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12)

A adesão de uma administração pública ao compromisso de alcançar as metas de acesso e qualidade da Educação até 2022 é muito mais do que um ato protocolar, e abre caminho para o acompanhamento de indicadores e para a cobrança da sociedade. O TODOS PELA EDUCAÇÃO realizou um amplo trabalho de articulação com os governos de oito estados brasileiros, mais o Distrito Federal, que resultou na assinatura do termo de adesão de cada um deles ao movimento. Por meio de iniciativas como essa e do aprofundamento das relações institucionais com outras organizações, a cultura de metas disseminada pelo TODOS PELA EDUCAÇÃO logo passou a contar com a adesão de gestores públicos de três níveis de governo, em sintonia com o momento histórico vivido pela Educação brasileira. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 41)

De forma especial, é cada vez mais importante que os governantes - não importando a matriz política a que pertençam ou a esfera (federal, estadual ou municipal) em que atuem - promovam para a Educação, políticas de Estado e não apenas de governo, firmando compromissos públicos que garantam o alcance das metas e o aprendizado dos alunos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 3)

As metas permitem materializar intenções e planos mais abrangentes para melhorar a Educação básica porque fornecem propostas e prazos claros, além de expressarem resultados finais, concretos e mensuráveis - todas as crianças e adolescentes brasileiros na escola, alfabetizados, efetivamente aprendendo e concluindo o Ensino Médio na idade adequada, até 2022. Alcançá-las ultrapassa o tempo de um único mandato, o que colabora para que a nação institua uma política de Estado para a Educação, e não de governo, na qual esteja assegurada a continuidade de estratégias previamente traçadas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 64)

Até aqui procurei mostrar de que forma compreendo que os discursos que instituem a escola como uma grande verdade para todos, alinhados aos discursos da reforma educacional, possibilitam a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Mas entendo que, para a genealogia, é fundamental mostrar a história das lutas, “os saberes dominados” (FOUCAULT, 2002, p. 170). Por saberes dominados, Foucault (2002) entende duas coisas: em primeiro lugar os saberes históricos, da erudição, que ficaram silenciados no interior das grandes narrativas históricas e por outro lado, os saberes desqualificados, os saberes das pessoas que não são entendidas como aquelas autorizadas a falar sobre determinado assunto. Assim, ao reconstruir a história bastante recente do movimento Todos Pela Educação, minha pretensão é compor as tramas históricas de sua emergência e disseminação a partir de fragmentos do texto “oficial”, da “autobiografia” do Movimento, mas mostrando também a forma como o Movimento é compreendido por pesquisadores na área da educação, por professores, sindicatos e outras organizações que não são chamadas a expressar sua opinião na mídia, nem têm a oportunidade de compor os quadros dos grupos que transformam os ideais do TPE em políticas públicas. Portanto, mesmo em um olhar para o momento presente, como é o caso da análise que faço da atuação do Movimento, é fundamental

[...] ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2002, p. 171)

Meu objetivo não é aqui, fazer “defesa” ou “ataque” ao Movimento, mas dar a ver que existe um discurso que se pretende unitário, que se pretende “desideologizado” e que busca instituir práticas às quais se percebem adesões, resistências, oposições.

Para que seja possível visibilizar a trajetória de criação e como algumas estratégias foram sendo pensadas, caminhos foram sendo modificados, trago, inicialmente, uma série de excertos dos materiais que analiso nesta Tese e que se propõe a fazer o relato da trajetória do TPE. Esses excertos foram selecionados com o objetivo de destacar alguns eventos que marcam a história do Todos Pela Educação e

possibilitam que se compreenda de que forma o TPE vai se configurando como movimento e que redes de contatos vão se produzindo nas suas tramas. Essa análise torna possível compreender de que forma no ano de 2014, sete anos após a sua fundação, o Movimento tenha se constituído como instância fundamental a partir da qual, tomando-se como base suas metas e suas bandeiras se instituem políticas públicas para a área da educação.

São vários os documentos em que essa história é contada, repetidas vezes e a cada vez com um detalhamento maior e destacando-se questões diferentes. Um dos documentos mais complexos, nesse sentido, é uma publicação de 2011 intitulada “Todos Pela Educação – 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras”, em que se percebe um maior detalhamento da trajetória de 5 anos do Movimento, evidenciando algumas parcerias que não haviam sido explicitadas anteriormente. Nesse material, são descritas as alianças iniciais através das quais o Movimento começou a ser gestado, começou a ganhar forma. Faço a ressalva de que apresentarei, inicialmente, alguns excertos desse material em quadros (junto a outros, como já especifiquei) mas paralelamente, farei um exercício de parafrasear esse texto que resgata pelo próprio movimento sua trajetória dos 5 anos iniciais, para que a leitura se dê de forma mais fluente sem perder a fidelidade à forma como o TPE se descreve a si próprio. Porém, essa fidelidade à descrição feita pelo próprio Movimento não me impede de, como já anunciei anteriormente, problematizar suas afirmações e trazer outros interlocutores para mostrar outras versões dos acontecimentos.

Num primeiro momento, considero interessante compreender de que forma têm início as primeiras articulações na criação do Movimento.

[...] lideranças comprometidas com projetos de ensino – por meio do Instituto Faça Parte³⁵ – e com voluntariado – pelo Centro de Voluntariado de São Paulo – começaram a reunir empresários, intelectuais, representantes do poder público e cidadãos que compartilhavam o anseio de garantir oportunidades reais de desenvolvimento, por meio da Educação, para todas as crianças e jovens brasileiros.

Mas a gênese do movimento não se deu com hora nem pauta marcadas. O Todos Pela Educação nasceu de forma orgânica, resultado do desencadeamento de fatos que, à primeira vista, nem pareciam ter ligação entre si. Pelo menos três deles foram fundamentais e sempre serão lembrados pelos fundadores.

O primeiro ocorreu quando o Instituto Faça Parte recebeu convite da TV Globo para gerir o programa Amigos da Escola³⁶. A tarefa requeria aproximação com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em uma das reuniões dos envolvidos, na sede da emissora, no Rio de Janeiro (RJ), Maria do Pilar Lacerda, a então presidente da Undime, lançou a pergunta: “*De que Educação precisamos para chegar ao Brasil que queremos?*”. De imediato os presentes se deram conta de que só um plano estratégico de longo prazo responderia satisfatoriamente àquela proposição.

O segundo momento aconteceu na semana seguinte, quando *a sociedade brasileira tomou conhecimento dos depoimentos de parlamentares* à Comissão de Inquérito da Câmara dos Deputados e da avalanche de denúncias sobre o “Mensalão”. Reunidos, os integrantes do Faça Parte – Luís Norberto Pascoal, Maria Lucia Meirelles Reis e Priscila Fonseca da Cruz – e os jornalistas Raul Martins Bastos, Ricardo Kotscho e Ricardo Voltolini indagavam-se sobre o que poderia *mobilizar os cidadãos do País a se envolver no fortalecimento de valores*.

O terceiro fato marcante aconteceu quando a equipe do Faça Parte realizava uma análise de cerca de 30 mil relatos de diretores de escolas. O material escrito integrava a seleção que concederia o selo Escola Solidária pela atuação de alunos em ações de voluntariado. Pelo conteúdo e forma dos relatórios, os analistas *notaram a falta de preparo técnico dos responsáveis diretos pela gestão escolar*. Resultou daí outra constatação elementar: a iniciativa estimulava o jovem a ser voluntário, mas não se debruçava sobre o resultado real de seu aprendizado na escola.

Perplexidade, sensação de impotência, desconforto e inquietação levaram o grupo à decisão de fazer algo. *O caminho era inequívoco: a Educação*. De partida, também foi unânime a necessidade de considerar tudo o que já havia sido pensado no País para aprimorar o ensino formal. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 17-19, grifos meus)

Quadro 11 - Gênese do Movimento

³⁵ O Instituto Faça Parte é uma organização voltada ao exercício do voluntariado, que atua principalmente junto à juventude. Fundado em 2002, é um grande parceiro do movimento Todos Pela Educação e tem investido na disseminação de práticas de voluntariado educativo. É possível conhecer melhor as suas ações através do site: <www.facaparte.org.br>. Em sua Dissertação de Mestrado, Klein (2005) analisa uma das ações de voluntariado do referido instituto: a ação *Selo Escola Solidária*. A pesquisa analisa também uma ação da organização *Parceiros Voluntários* intitulada *Tribos nas trilhas da cidadania*. O estudo mostra que “tendo a escola como um dos principais *lôcus* para o desenvolvimento e promoção de práticas voluntárias, as Ações criam determinadas estratégias para envolvê-la nessa promoção. Por meio de procedimentos avaliativos, constituem-se e controlam-se determinados saberes que estarão de acordo com essa cultura”. (KLEIN, 2005, p. 13)

³⁶ O programa Amigos da Escola foi criado pela Rede Globo de Televisão que tem como principal objetivo incentivar projetos de voluntariado em escolas públicas de todo o país. O programa existe desde 1999 e é apoiado pelo Instituto Faça Parte.

Analisando esses excertos acima, faço um destaque às questões grifadas no texto. A primeira questão que aparece elencada como um dos acontecimentos que levaram à organização do movimento Todos Pela Educação está relacionada à compreensão, já discutida no capítulo anterior, de que a educação é a principal responsável pelo desenvolvimento de um país. Sem educação formal, sem desenvolvimento do capital humano dos sujeitos, não há como o país avançar em termos de desenvolvimento. Entende-se que é necessário que a educação conduza o país rumo a seus objetivos, sejam eles econômicos, sociais, políticos. E essa constatação relaciona-se diretamente à segunda questão que destaco no quadro acima: desse modo a segunda questão mobilizadora da criação do TPE pode ser relacionada com um entendimento de uma “crise política”, em que se entende que haja a necessidade de mobilização social, e mais uma vez, para uma possível solução a via seria a educação. Complementando os motivos que levaram à criação do Movimento estaria a incompetência dos profissionais responsáveis pela gestão da escola, que demonstravam “falta de preparo técnico” na opinião dos fundadores do movimento Todos Pela Educação. Portanto esse tripé – necessidade de um sistema educacional capaz de conduzir o país rumo ao desenvolvimento, a constatação de uma crise política que demandava uma mobilização social em prol da construção de valores que somente se poderia concretizar através da educação e a incompetência dos responsáveis pela gestão da educação no país – é apontado pelo movimento Todos Pela Educação como o motivador da mobilização em prol da sua criação.

A partir daí organizou-se uma espécie de “agenda das prioridades da educação no Brasil” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 19) que em pouco tempo resultou na elaboração do documento “10 causas e 26 compromissos”³⁷. Divulgado em julho de 2005, configurou-se não só como o primeiro documento público do Movimento, mas também como o documento a partir do qual as metas, bandeiras e alianças do Todos Pela Educação seriam organizadas posteriormente. Pode-se dizer que este é o documento que materializa, de certa forma, a emergência do Movimento.

³⁷ Uma transcrição do documento consta no Anexo I.

Por sugestão do jornalista Gilberto Dimenstein, o prazo de concretização das metas foi fixado no ano de 2022, em alusão aos duzentos anos da Independência do País, uma data expressiva, com elevado potencial de convocação e mobilização. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 21)

Quadro 12 - Independência do País

É interessante também observar toda a simbologia referida pelo Movimento ao adotar como data-limite para o alcance das metas o ano de 2022, fazendo referência ao bicentenário da independência do Brasil. Numa perspectiva desenvolvimentista, aliada a um apelo nacionalista, o ano de 2022 é apresentado como um marco para a possibilidade de que o Brasil tenha uma independência de fato e não somente de direito. O que possibilitaria essa independência de fato seria uma posição invejável nos *rankings* internacionais de educação.

Ainda antes do lançamento oficial foram definidas as três áreas fundamentais de atuação do TPE: a área técnica, a área de articulação e relações institucionais e a área de comunicação. Coube à área técnica a definição das 5 metas do Movimento. Para isso, foi organizado, “em abril de 2006, um *workshop* de dois dias, em Guarulhos (SP)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 22), a partir do qual a equipe escolhida para compor a área técnica realizou a tarefa.

Estudiosos de política pública educacional, com experiência no ramo estatístico, realizaram a tarefa. Eram todos profissionais de alto gabarito que, de forma voluntária, se propuseram a engendrar poucas metas – que literalmente coubessem em uma mão. O desafio principal: que elas fossem abrangentes, passíveis de realização e ancoradas em instrumentos palpáveis de medição. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 22)

Quadro 13 - Definição das 5 metas

Em junho de 2006, o movimento ganhou um porta-voz de peso. Jorge Gerdau Johannpeter abraçou a proposta da cultura de metas e a apresentou durante a Conferência Internacional “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, promovida pelas Fundações Lemann e Jacobs e pelo Instituto Gerdau. O evento aconteceu na Praia do Forte (BA) e reuniu representantes de 14 países da América Latina. Poucos meses depois, o respeitado líder empresarial se tornaria o presidente do Conselho de Governança. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 24)

Quadro 14 - Porta-voz de peso

Jorge Gerdau Johannpeter é empresário, diretor-presidente do Grupo Gerdau (empresa siderúrgica brasileira com operações industriais em quatorze países). O empresário foi considerado pela Revista Época, como um dos 100 brasileiros mais influentes de 2009, em função de sua atuação como presidente do movimento Todos Pela Educação. Nas palavras de Viviane Senna nas páginas da revista:

É fato que a educação pública é de péssima qualidade. A novidade está em que homens da envergadura empresarial de Jorge Gerdau tomem para si a tarefa de pensar uma questão que ultrapassa os muros de seu setor – e se envolvam ativa e pessoalmente em sua resolução. A novidade está também na mudança da abordagem da tarefa: em vez de adotar a escola da esquina, ou seja, uma abordagem de “varejo” para fazer frente a um desafio de “atacado” a escolha foi buscar uma visão sistêmica que chegue a cada escola do país. (SENNA, 2009, p. 1)

O empresário faz parte do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República e preside a Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do governo Dilma. Desde o lançamento do Movimento, em 6 de setembro de 2006, “na escadaria do Museu do Ipiranga” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 10), o empresário tem estado à frente do Movimento, como Presidente do Conselho de Governança. Já na coordenação da Comissão Técnica está, também desde a fundação do Movimento, Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna.

Já com uma equipe executiva em operação, auxiliada pela Comissão Técnica, por uma Comissão de Comunicação e por uma Comissão de Legitimação, o Todos Pela Educação conseguiu, em julho de 2006, três assinaturas fundamentais de adesão: MEC, Consed e Undime se comprometeram formalmente com o ideário materializado em metas. Daí por diante – com o fundamental respaldo de empresários que deram o suporte financeiro para que o Todos Pela Educação tivesse uma estrutura e começasse a trabalhar – sucedeu-se nova onda de adesões. Dia após dia, somaram-se às fileiras do movimento dezenas de representantes dos mais diferentes ramos da sociedade: intelectuais, educadores, secretários municipais e estaduais, lideranças de ONGs, representantes de organismos internacionais, de institutos de pesquisa, proprietários de empresas de comunicação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 25)

Quadro 15 - Assinaturas fundamentais

A partir daí o que se segue, em especial durante o ano de 2007, é um trabalho bastante atuante na divulgação do Movimento na mídia. Como já referido, o TPE é um Movimento que busca mobilizar a sociedade, modificar a cultura da relação das famílias com a escola de seus filhos e influenciar políticas públicas na área da educação. Essas são as principais estratégias de atuação do movimento Todos Pela Educação. Assim, desde o seu lançamento oficial até o momento, o Movimento tem investido fortemente em campanhas publicitárias – embora esse investimento tenha sido mais intenso nos cinco primeiros anos do TPE – em rádio, televisão e mídia impressa. Além disso, a principal estratégia de atuação do Movimento é a sua articulação com as três esferas governamentais – municipal, estadual e federal, influenciando fortemente a implementação de políticas educacionais no Brasil neste início de século. Essa influência se dá no sentido de um esforço do Todos Pela Educação por imprimir à educação brasileira a já citada e constantemente referenciada pelo Movimento “cultura de metas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 41).

Considero importante ainda, destacar que o movimento Todos Pela Educação foi idealizado por um grupo de empresários, que, além de idealizarem suas ações investiram financeiramente no projeto, o que fica bastante claro nos materiais que analiso nesta Tese. A esse grupo de empresários, uniram-se professores universitários, jornalistas, representantes de ONGs, como citado pelo próprio Movimento.

Muitos pesquisadores, ao se referir ao movimento Todos Pela Educação e a outras iniciativas semelhantes, têm utilizado o termo “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012, p. 345). Segundo Freitas (2012), esse termo teria sido criado a partir da expressão em Língua Inglesa “corporate reformers”, utilizada pela pesquisadora norte-americana Diane Ravitch, que em 2010 publicou nos Estados Unidos o livro intitulado “*The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Undermine Education*”. Tive acesso ao livro em sua versão brasileira e, nele, Ravitch (2011) critica as reformas educacionais levadas a cabo nos Estados Unidos desde os anos 1990; reformas essas que, como ex-secretária assistente de educação, a própria autora ajudou a implementar.

Os novos *reformadores corporativos* demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a

educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. Como esses reformadores, eu escrevi e falei com convicção nos anos 1990 e no começo dos 2000 sobre o que era necessário para reformar a educação pública, e muitas das minhas ideias coincidiam com as deles. (RAVITCH, 2011, p. 13)

Além do termo “reformadores corporativos”, ao longo do livro a autora utiliza também as expressões “reformas de mercado” (RAVITCH, 2011, p. 37), “reforma em estilo empresarial” (RAVITCH, 2011, p. 38) e “reformadores de livre-mercado” (RAVITCH, 2011, p. 200).

Em suas pesquisas, Freitas (2012) analisa a Lei *No Child Left Behind*³⁸, implementada nos Estados Unidos no governo Bush. Segundo o professor coordenador da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “no Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos Pela Educação” (FREITAS, 2012, p. 381). O estudioso é um entusiasta opositor ao Movimento e mantém, inclusive, um blog intitulado “Avaliação educacional – blog do Freitas”³⁹ e tem como chamada a seguinte frase: “Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização” (FREITAS, 2014, s/p).

Nas suas postagens no blog, frequentemente, Freitas critica a atuação do movimento Todos Pela Educação, em especial as práticas de responsabilização e aquelas práticas que dizem respeito à instituição da performatividade na educação. Freitas não utiliza esse conceito, mas ao criticar práticas de meritocracia, de gerencialismo e responsabilização estabelece uma relação com a análise de práticas de performatividade, discutidas por BALL (2002; 2004; 2005; 2010). Nas palavras do autor:

³⁸ Trata-se do programa de reforma educacional implementado no governo de George W. Bush nos EUA nos anos 2000. “O NCLB introduziu uma nova definição de reforma escolar que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. O que quer que não pudesse ser mensurado não contava.” (RAVITCH, 2011, p. 37).

³⁹ Endereço eletrônico: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “Standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383)

O blog apresenta ainda várias indicações de leitura acerca de temáticas afins, indicações de reportagens, vídeos de palestras proferidas, entre outros. Além de manter o blog, o professor Luiz Carlos Freitas faz parte da coordenação do “Movimento contra Testes de Alto Impacto em Educação”⁴⁰. A partir de uma explicação que consta na aba “Quem somos” do *site*, é possível compreender os objetivos do Movimento:

Esta é a página do Movimento contra Testes de Alto Impacto na educação brasileira. Este site tem o objetivo de reunir pessoas e entidades que estejam dispostas a debater e produzir conhecimento sobre avaliação educacional. Contudo, seu foco principal é combater o uso de testes de alto impacto em educação (*high-stakes testing*). Testes de alto impacto são avaliações que interferem arbitrariamente com a vida das escolas, diretores, professores, alunos e pais de uma forma invasiva, anti-ética e podem causar danos irreparáveis. Usualmente envolvem premiações ou castigos, acesso a níveis superiores de educação ou sua negação, produzem ranqueamento de escolas ou estudantes. Os membros desta rede não são contra a avaliação e sim contra o mau uso da avaliação. (MOVIMENTO CONTRA TESTES DE ALTO IMPACTO EM EDUCAÇÃO, 2014, s/p.)

No site ainda consta a informação de que o Movimento foi criado em 2010, durante a 33ª Reunião Anual da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), em Caxambu (MG). Tomam parte no Movimento a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Visitando o *site*, é possível perceber que o Movimento não tem estado muito ativo nos últimos tempos. O que chama a atenção é a “Carta de Campinas”,

⁴⁰ Endereço eletrônico: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Coordenação do movimento: Caroline Falco R. Fernandes (ES), Claudia de Oliveira Fernandes (RJ), Dirce Nei Teixeira de Freitas (MS), Iria Brzezinski (GO), Ilma F. Machado (MT), Luiz Carlos de Freitas (SP), Ocimar Munhoz Alavarise (SP).

publicada na aba “página dos professores” no dia 16 de agosto de 2011. A carta apresenta 16 pontos para discussão e tem início com a seguinte chamada:

Reunidos no SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ocorrido entre os dias 16 e 18 de agosto de 2011 na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – os profissionais abaixo assinados vêm a público trazer suas preocupações com o presente momento educacional brasileiro, no tocante às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização em curso. (MOVIMENTO CONTRA TESTES DE ALTO IMPACTO EM EDUCAÇÃO, 2014, s/p)

Desse modo, é possível perceber que existem movimentos de oposição ao Todos Pela Educação, bem como também existem outros pesquisadores interessados em compreender melhor as formas de atuação do Todos Pela Educação. Embora seja um Movimento recente, o TPE tem pautado a política educacional e despertado o interesse de pesquisadores no seu projeto.

Martins (2009), ao realizar uma análise do Todos Pela Educação a partir do referencial gramsciano, afirma que “para o TPE, as boas intenções políticas seriam prejudicadas pela incapacidade técnico-operacional dos governos e pela falta de instrumentos democráticos de controle social” (MARTINS, 2009, p. 26), o que justificaria a iniciativa de uma “aliança entre o público e o privado para a conquista da tão almejada qualidade da educação” (MARTINS, 2009, p. 21). Uma vez que o objetivo do autor, ao analisar o TPE estava relacionado a um olhar para “as relações de hegemonia e suas propostas para a Educação Básica” (MARTINS, 2009, p. 21), sua pesquisa nos mostra que

O TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. (MARTINS, 2009, p. 26)

O olhar que lanço sobre o material de pesquisa difere daquele lançado por Martins. Uma vez que partimos de referenciais teóricos diferentes, é compreensível que nossas análises também se diferenciem. Ao optar por uma análise numa perspectiva pós-estruturalista, não entendo que exista uma relação de hegemonia. Parto de outro entendimento acerca das relações de poder, que são fluidas, cambiantes e encontram-se dispersas no tecido social, conforme expliquei no início deste capítulo.

Apesar disso, considero interessante também chamar a atenção para a relação público-privado que se estabelece na concepção e disseminação do Movimento em sua trajetória. O que observo é que a mesma lógica que operava no Programa Escola Campeã (objeto de estudo em minha pesquisa de Mestrado) opera no movimento Todos Pela Educação. Essa tão proclamada parceria público-privado que vem ganhando cada vez mais força e visibilidade na agenda educacional tem constituído os discursos da gestão da escola. Esses discursos da gestão, por sua vez, produzidos num engendramento entre os discursos educacional e empresarial institui a lógica das parcerias, já sinalizada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* que indicava, no início da década de 90, a importância do estabelecimento das parcerias entre a sociedade civil e o governo. No ano de 2000, no texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação sediado em Dakar, os governos e organizações presentes comprometem-se a entre outros:

[...] assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; [...] desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e prestar contas. (UNESCO, 2001, p. 9)

Ball (2004) afirma que na base dessa parceria está “o mito político eficiente que celebra a ‘superioridade’ da gestão do setor privado em ‘parceria’ com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público” (BALL, 2004, p. 1117).

Analizando o Todos Pela Educação em sua Dissertação de Mestrado, Martins (2013) em uma análise bastante pertinente do Movimento, percebe que

[...] a forma de atuação do Todos Pela Educação sinaliza uma nova relação entre sociedade e Estado. Isso porque, o Todos Pela Educação, ao mesmo tempo em que pressiona o governo, procura fortalecê-lo, pois existe coincidência entre suas propostas. Nesse sentido, entendemos que essa movimentação ultrapassa a descentralização para o mercado, apresentando agora elementos de um amplo processo de reestruturação da vida econômica, política e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas: o empresariamento do espaço de produção de políticas. Uma de suas características seria a progressiva alteração no modo como o aparelho estatal promove políticas. A partir da ampliação da participação do espaço de produção de políticas sociais, reforça-se na sociedade o tema da corresponsabilidade entre o mercado, o Estado e a sociedade nas questões sociais. (MARTINS, 2013, p. 150-151)

A autora explica que “nor-teia toda essa pesquisa a tentativa de compreensão de construção de um projeto hegemônico para a nação brasileira, em que a educação pública ocupa papel estratégico” (MARTINS, 2013, p. 7). As análises que empreendo acerca do Todos Pela Educação caminham em sentido diferente das análises realizadas por Érika Moreira Martins. Partimos de referenciais teóricos distintos e de objetivos diferentes. Porém, em muitos momentos, as análises se aproximam. Uma questão em especial a respeito da qual concordamos é a forte relação que se pode perceber entre as propostas do movimento Todos Pela Educação e a instituição de políticas educacionais nos últimos tempos.

Tenho afirmado reiteradamente, ao longo deste segundo capítulo da Tese, que o Todos Pela Educação pauta a política educacional brasileira neste início de século. Na seção seguinte pretendo visibilizar de que forma se dão as implicações do Todos Pela Educação na política educacional no Brasil nos últimos sete anos.

2.1 O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Como já foi possível mostrar anteriormente, o movimento Todos Pela Educação tem como objetivo principal instituir uma “cultura de metas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 41), que, no entender dos idealizadores e executores das propostas do Movimento, seria capaz de elevar significativamente a qualidade da educação no Brasil. Para atingir esse objetivo, uma de suas principais estratégias de atuação é trabalhar de

forma bastante articulada aos governos municipais, estaduais e federal, buscando, porém, maior interação com o setor legislativo, para dessa forma produzir mais efeitos sobre a aprovação de leis e a definição de políticas para a área da educação. No âmbito da esfera federal, é evidente a parceria que se estabelece entre o TPE e o MEC, que passa, desde o ano de 2007, a trazer para as políticas educacionais os ideais e a “cultura de metas” propostas pelo Movimento.

Desde o início, o Todos Pela Educação trabalhou bem próximo ao Poder Executivo, a fim de influenciar o uso de metas por municípios, estados e governo federal para a melhoria da Educação Básica. Logo o movimento passou a operar na esfera de influência do Legislativo, de maneira a conseguir a aprovação de leis fundamentais para efetivar a melhoria da Educação no País. Paralelamente, o movimento foi criando e pondo em prática ferramentas para ajudar a aperfeiçoar a Educação Básica. Alguns exemplos são: a Avaliação do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC⁴¹), que mede a qualidade da alfabetização; a participação em um projeto-piloto de arranjos entre municípios para solucionar, em conjunto, os principais problemas da Educação naquelas localidades; a realização de seminários, palestras e congresso internacional; a execução de pesquisas exclusivas sobre o tema; e a solidificação do relacionamento com profissionais de imprensa e formadores de opinião. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 63-64)

Quadro 16 - O TPE e o Poder Executivo

No excerto acima fica claro que junto à sua estratégia voltada ao estabelecimento de parcerias com órgãos governamentais e a instituição de políticas públicas para a área da educação, o TPE trabalha fortemente na criação de laços com a imprensa. É através da divulgação de seus ideais na mídia que o Movimento consegue criar uma atmosfera de “união” de esforços. Entendo que a mídia possui dois papéis importantes: o primeiro, de transformar o Todos Pela Educação verdadeiramente em um “movimento”, conferindo-lhe o sentido já discutido no primeiro capítulo desta Tese. É por meio da divulgação dos ideais, das metas e das análises dos indicadores da qualidade na educação produzidos pelo TPE que a sociedade vai tomando conhecimento do Movimento e se engajando na proposta. O outro papel da mídia que considero

⁴¹ A prova ABC foi substituída, em 2013, pela Prova ANA, instituída pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013, publicada no Diário Oficial da União em 10 de junho de 2013. De acordo com a portaria “o sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, cujas diretrizes são estabelecidas nesta Portaria.” (BRASIL, 2013, p. 17). Nesta Tese faço referência, em muitos momentos, à Prova ABC pelo fato de que nos materiais analisados não constam ainda análises dos resultados da Prova ANA.

fundamental para os objetivos do Movimento é exercer uma “pressão” direta sobre os governos, de forma a potencializar os efeitos de todo o investimento que o próprio TPE realiza nesse sentido.

A seguir, pretendo dar visibilidade, principalmente através de excertos extraídos do próprio material de pesquisa, à relação que se estabelece entre o Todos Pela Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

2.1.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Ainda em 2011, quando das primeiras incursões à análise dos materiais da pesquisa, as primeiras relações que estabeleci entre as propostas do movimento Todos Pela Educação e a política educacional brasileira dizem respeito às relações entre o TPE e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na ocasião, ao escrever um trabalho a ser apresentado no VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos, anunciei que percebia “uma estreita relação entre o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Todos Pela Educação” (HATTGE, 2011, p. 5). O quadro abaixo apresenta de forma bastante nítida essa relação:

No início de 2007, ano em que o presidente e os governadores de estados iniciavam um novo mandato, foi dado um importante passo rumo ao primeiro desafio do movimento com a criação, pelo Ministério da Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A Iniciativa que tinha como pilar central um programa denominado “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, corroborava com os ideais defendidos pelo movimento e se caracterizava por ser um Plano de Estado e não de governo, conseguindo uma rápida adesão dos municípios e estados. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 5)

Quadro 17 - Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

O PDE se constitui em uma série de programas articulados e organizados tomando-se como base a parceria público-privado e a colaboração entre as diferentes instâncias governamentais e a sociedade civil. Dessa forma, Municípios, Estados e União possuem, cada um, sua parcela de responsabilidade na execução das ações dos 40

programas instituídos pelo PDE, bem como as famílias também são chamadas a assumir sua responsabilidade com relação à educação de seus filhos. Nas palavras de Haddad:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (2008, p. 8).

Esses deveres do Estado referidos pelo ministro são visibilizados à sociedade como um conjunto de metas que são avaliadas e acompanhadas a partir de indicadores específicos para cada uma delas. Para o TPE, ao lançar o PDE, “o MEC introduzia, [...] de forma inédita, uma política de metas e indicadores de qualidade como condição para o repasse de recursos de estados e municípios” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 24).

O Ministro da Educação em exercício na época define a relação do TPE com o PDE da seguinte forma: para ele o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é um “programa estratégico do PDE” (HADDAD, 2008, p. 14). Assim, torna-se compreensível a promulgação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que

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. (BRASIL, 2007, p. 1)

Ao analisar o decreto Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Saviani (2009, p. 3) afirma que “é esse, com efeito, o dispositivo legal que põe em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação”.

No referido decreto, inicialmente, são descritas as 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Em seguida, o decreto dispõe sobre o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb⁴² como medida da qualidade da educação básica no Brasil. O Ideb é definido como o “indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 130). Talvez seja possível afirmar que o Ideb é um dos “produtos” de maior visibilidade do PDE, pois tem assumido papel importante nas ações do movimento Todos Pela Educação e consequentemente tem produzido efeitos no cotidiano das escolas de todo o país. As escolas com baixo Ideb têm sido alvo de investimentos por parte do poder público, pois há que elevar o índice a fim de garantir que a escola ofereça educação de qualidade para seus alunos. Nos materiais do TPE a referência à importância do Ideb é recorrente, como é possível visualizar no quadro abaixo:

A Meta 1 talvez seja, no conjunto de compromissos do Todos Pela Educação, a que mais complementa o Ideb, o produto mais nobre do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. O Ideb procura, através da tensão embutida no produto de indicadores de fluxo e de performance, sintetizar em um único número os desafios educacionais nacionais e locais. Isto é, se os gestores educacionais optarem por facilitar a aprovação dos alunos que estão na escola, cresce o indicador de fluxo, mas cai o de aprendizado. E vice-versa, ou seja, se o critério de aprovação for mais restritivo, perde-se no fluxo mas ganha-se na nota média de proficiência auferida. *O objetivo é não permitir aos gestores atalhos que apenas maquiem a performance educacional efetiva dos alunos.* Neste caso, o uso da variável-meio, o fluxo, torna mais consistente a medição da variável-fim, o aprendizado. (NERI, 2008, p. 19)

Quadro 18 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Faço um pequeno excursão neste momento, porque entendo que seja necessário retomar uma questão que levantei ao final do primeiro capítulo: a performatividade como questão central nas estratégias do movimento Todos Pela Educação. O excerto

⁴² O Ideb foi criado em 2007 e “representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (INEP, 2014, s.p.).

anterior exemplifica com propriedade a importância conferida pelo Movimento ao monitoramento da performance educacional dos alunos. Voltarei a essa questão ao final deste capítulo.

Voltando à análise do decreto, em sua continuidade o documento especifica como deve se dar a adesão ao Compromisso, por meio de termo de adesão voluntária de cada ente federativo, a assistência técnica e financeira da União às redes públicas de educação básica e a elaboração do Plano de Ações Articuladas - PAR. O PAR

[...] é o conjunto de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. (BRASIL, 2007, p. 4)

Ao assinar a adesão ao Compromisso e elaborar o PAR, os municípios estão se comprometendo a implementar as ações previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, buscando atingir as metas estabelecidas em sua concepção. Comprometem-se também a realizar a Prova Brasil. Para que se institua o apoio da União aos municípios é indispensável a elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, que está regulamentado na seção II do Decreto 6.094. Segundo os dados do TPE todos os municípios brasileiros aderiram ao Compromisso.

Para concluir essa seção, acredito que seja interessante visibilizar, mais uma vez, a importância conferida pelo Todos Pela Educação a essa conquista para o Movimento, que foi a oficialização da adesão do governo federal aos seus ideais.

Um dos principais legados do Todos Pela Educação é sua colaboração para o *estabelecimento no País de uma cultura de metas para a Educação*, nos níveis federal, estadual e municipal, tendo o aprendizado do aluno como foco. [...]

Esse *entendimento da importância das metas ganhou força e respaldo nacional* quando do lançamento pelo MEC, em abril de 2007, do PDE. Seu principal decreto, referente à Educação Básica, tinha o capítulo I intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em sintonia com o movimento Todos Pela Educação, oficialmente, fundado em setembro de 2006. [...]

Dessa forma, o *governo federal incorporava a cultura de metas, ancoradas em indicadores, como um instrumento para aperfeiçoar a Educação*. E, em poucos meses, essa visão chegaria à totalidade dos estados e municípios e ao Distrito Federal, que rapidamente aderiram ao

compromisso.

A inclusão do ideário do Todos Pela Educação ao PDE indicou que os governantes encontravam-se atentos e alinhados aos anseios da sociedade para tornar o acompanhamento da Educação mais objetivo, com indicadores capazes de mostrar a situação do sistema e o seu andamento e de fornecer subsídios para aperfeiçoá-lo ao longo do tempo. Sinalizou também que *o Todos Pela Educação conseguia influenciar políticas públicas de forma decisiva*, e isso o legitimava para avançar e promover outras articulações futuras.

Vale acrescentar que *a própria concepção do Ideb pelos governantes*, um indicador único da Educação brasileira, *se deu em um ambiente propício ao acompanhamento e ao monitoramento, o qual o Todos Pela Educação havia ajudado a construir*, apoiado por um sólido corpo técnico. A Meta 3 (todo aluno com aprendizado adequado à sua série) e a Meta 4 (todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos), definidas pelo movimento em 2006, estão reunidas e expressas no Ideb, criado em 2007 pelo Inep⁴³, no âmbito do PDE. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 64-65)

Quadro 19 - Políticas públicas

A partir desse excerto selecionado do material de pesquisa, reitero que as ações do movimento Todos Pela Educação estão imbricadas à instituição de políticas educacionais, o que me permite argumentar, como já disse anteriormente, que o Movimento tem pautado fortemente a instituição de políticas educacionais nesse início de século no momento em que, claramente, suas metas são incorporadas a um importante documento como é o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Na próxima seção apresento de forma mais específica o Plano Nacional de Educação (PNE).

2.1.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 10.172 de 2001, tem como objetivos e prioridades:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e

⁴³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Órgão vinculado ao Governo Federal, que realiza levantamentos de dados estatísticos e avaliações em todos os níveis educacionais. Todas as atividades estão disponíveis no endereço eletrônico: <<http://portal.inep.gov.br/>>.

- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 4)

Partindo desses objetivos mais amplos, o texto que segue versa acerca de cada um dos níveis de ensino e modalidades que compõem o sistema educacional brasileiro, definindo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Ainda, delibera acerca de um item específico que diz respeito à “formação dos professores e valorização do magistério” (BRASIL, 2001, p. 2) e “financiamento e gestão” (BRASIL, 2001, p. 2).

O Plano Nacional de Educação recebe grande destaque nas publicações do TPE. O PNE com vigência de 2001-2010 foi amplamente criticado pelo Movimento, como é possível perceber no excerto a seguir.

O primeiro PNE⁴⁴ do país entrou em vigor em 2000 e se encerrou em 2011, sem que o plano seguinte estivesse aprovado. Definido pelo educador Carlos Roberto Jamil Cury, então membro do Conselho Nacional de Educação, como um plano com “grande cabeça e pés pequenos”, ele se tornou mais uma carta de intenções do que, rigorosamente, um plano de ação. Um dos principais motivos de sua pouca efetividade se deu por não conseguir garantir recursos necessários para o cumprimento das metas estabelecidas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 22)

Quadro 20 - Plano Nacional de Educação

Porém, com relação ao PNE 2011-2020, embora exista uma crítica acerca da demora em sua aprovação – uma vez que o mesmo ainda está em fase de tramitação, no início de 2014 – é possível perceber que existe uma expectativa muito grande e bastante positiva do Todos Pela Educação.

⁴⁴ São comuns as referências ao PNE 2001-2010 como o primeiro PNE. Mas segundo consta “O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, atendendo às disposições da Constituição Federal de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. É um documento raro elaborado por um grupo de educadores, tendo à frente Anísio Teixeira. [...] O PNE foi observado somente nos anos de 1962 e 1963 tendo em vista a Revolução de 1964 que estabeleceu novas metas para a educação brasileira” (ALVES, 2010, s.p).

Quando o Todos Pela Educação foi criado, em 2006, como um movimento da sociedade civil formado por educadores, organizações sociais, empresas, especialistas em Educação, pesquisadores, empresários, gestores públicos e todos aqueles que são comprometidos com a melhoria da escola pública no Brasil, criou-se, naquela ocasião, uma “linha de chegada” imaginária que serviria como norte para nossas ações: o ano de 2022, bicentenário da Independência do Brasil. Nada mais simbólico do que esta data, já que não há independência sem Educação.

[...]

Infelizmente, nossos índices educacionais ainda nos fragilizam quando nos comparamos a outros países, revelando um descompasso histórico que precisa ser combatido com ações articuladas e investimento adequado.

Para nós, o ano de 2012 foi muito importante em razão de nosso avanço nas propostas em torno de um Plano Nacional de Educação (PNE) que reflita as reais necessidades do País. O novo PNE, que terá vigência de dez anos, deve ser mais um documento importante para nortear o caminho rumo à verdadeira independência, que só acontecerá quando formos um País sem adultos analfabetos e com toda criança e jovem tendo o direito fundamental à Educação de qualidade plenamente assegurado. Aí, sim, seremos o País que queremos. (JOHANNPETER, 2012, p. 3)

Quadro 21 - O novo PNE

Creio que, em grande parte essa expectativa positiva com relação ao PNE 2011-2020 se deva ao fato de que, após todo o investimento do TPE na sua relação com o governo federal, de influência nas políticas públicas e de implementação de uma política de metas na educação brasileira, o PNE 2011-2020 esteja trazendo em sua construção as marcas dessa mobilização. Nos excertos abaixo é possível visibilizar de que forma o TPE está percebendo essa relação entre o Movimento e o Plano Nacional de Educação que deve ser aprovado no início do corrente ano.

O PNE para o decênio 2011-2020 encontra-se no Congresso Nacional desde dezembro de 2010. Aprovado na Câmara dos Deputados em junho de 2012, apenas em outubro seguiu para o Senado Federal. Dependendo das alterações que o texto venha a sofrer, o PNE poderá voltar à Câmara ou seguir para sanção presidencial.

As três primeiras metas do PNE estão diretamente relacionadas à Meta 1 do Todos Pela Educação. A meta 1 do PNE determina a universalização do atendimento escolar a crianças de 4 e 5 anos até 2016, e 50% de atendimento das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do Plano. A meta 2 do PNE estabelece, também até o final de sua vigência, a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos, e a conclusão dessa etapa, na idade recomendada, por no mínimo 95% dos alunos. Finalmente, a meta 3 do PNE trata da universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos até 2016, bem como a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final da vigência do PNE. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 22)

A Meta 3 e o Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em tramitação no Congresso Nacional, possui 10 diretrizes e 20 metas para cumprir, que congregam os principais desafios a ser enfrentados para a melhoria efetiva da Educação no país. Entre essas metas, algumas dialogam diretamente com a Meta 3 do Todos Pela Educação, como é o caso da meta 7 do PNE, que coloca como prioridade *garantir a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem*.

O Plano também estabelece mecanismos para alcançar os objetivos propostos. Por exemplo, ao definir que no 5º ano de execução do PNE, *pelo menos 70% dos alunos do Ensino Fundamental e Médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado, e 50%, pelo menos, o nível desejável*, o Plano sugere algumas estratégias, como a autoavaliação das escolas, a introdução de tecnologias educacionais, apoio técnico e financeiro para a melhoria da gestão escolar, políticas de combate à violência e promoção da cultura de paz nas escolas, além de *aprimoramento dos instrumentos de avaliação da qualidade do Ensino Fundamental e Médio*, entre outras. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 40-41)

Quadro 22 - Metas do PNE

A partir dos excertos acima, também é possível perceber, considerando os trechos grifados, mais uma vez, o conceito de performatividade operando nos materiais que constituem o *corpus* da pesquisa. Como já sinalizei no capítulo anterior e fui procurando visibilizar ao longo deste capítulo, retomo mais uma vez uma de minhas primeiras constatações nas análises que me levam à construção da Tese que responde ao problema dessa pesquisa. Ao me colocar o objetivo de analisar o movimento Todos Pela Educação, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade, faço as seguintes constatações, já apresentadas ao longo desta primeira parte da Tese:

- os discursos que constroem a grande verdade da educação para todos, alinhados aos discursos que instituem a necessidade da reforma educacional, dão as condições para a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação;

- a emergência do movimento Todos Pela Educação se dá em um cenário em que, imersos numa racionalidade política neoliberal, considerando-se suas implicações, os idealizadores do Movimento, destacam três fatores fundamentais: a necessidade de um sistema educacional capaz de conduzir o país rumo ao desenvolvimento, a constatação de uma crise política que demandava uma mobilização social em prol da construção de valores que somente se poderia concretizar através da educação e a constatação da incompetência dos responsáveis pela gestão da educação no país.

- como um de seus principais efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade, percebo a centralidade da performatividade, no sentido que lhe atribui Ball (2002; 2004; 2005; 2010). Entendo, a partir da análise dos materiais de pesquisa, que a instituição de uma lógica performativa é a principal estratégia do Movimento na busca pela tão festejada “qualidade da educação”. Faço aqui uma ressalva de que também é possível perceber entre a performatividade e os discursos educacionais contemporâneos uma relação de imanência se analisarmos um cenário mais amplo. Mas em se tratando, em específico do caso do movimento Todos Pela Educação e seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade, entendo a performatividade como um efeito do movimento Todos Pela Educação, uma vez que a tão proclamada cultura de metas institui-se na política educacional do governo federal com maior expressividade a partir das pressões do Movimento.

Assim, frente a essas questões já constatadas até o momento, que me permitiram construir esta primeira parte da Tese, na continuidade das análises dos materiais de pesquisa, senti a necessidade de fazer novas perguntas aos materiais, agregando novos objetivos ao inicialmente proposto. Na segunda parte da Tese, procurarei responder aos seguintes questionamentos:

- Quando emerge a noção de performatividade e que efeitos são produzidos nas práticas que a engendram?

- De que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação e quais seus efeitos no campo educacional?

Portanto, essas questões serão norteadoras das discussões que empreendo na segunda parte desta pesquisa. Já na segunda parte do estudo, inicialmente, procuro situar o conceito de performatividade, que não pode ser reduzido à noção construída por Stephen Ball. Pretendo mostrar sua produtividade em diversos campos conceituais, dando destaque, em seguida, ao conceito assumido por mim nas análises do movimento Todos Pela Educação. Por fim, faço o exercício de visibilizar de forma mais específica sua operação no TPE e os efeitos que a instituição da performatividade produz no cenário educacional brasileiro.

Porém, antes de passar à segunda parte do estudo, o próximo capítulo é dedicado às escolhas teórico-metodológicas que subsidiam os movimentos de pesquisa e escrita desta Tese.

CAPÍTULO 3

ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Quanto ao cético, trata-se de um ser duplo. Enquanto pensa, mantém-se fora do aquário e observa os peixes que ali ficam girando. Mas como é preciso viver, ele se vê novamente no aquário, peixe ele também, para decidir que candidato terá sua voz nas próximas eleições (sem por isso dar valor de verdade à sua decisão). O cético é a um só tempo um observador, fora do aquário que ele põe em dúvida, e um dos peixes-vermelhos. Duplicação que nada tem de trágico. (VEYNE, 2011, p. 10-11)

Em uma Tese como esta, construída em meio à vida que segue, ao trabalho, à inserção profissional e intelectual de duas décadas na área da educação, há que ser, a pesquisadora, esse “duplo” referido por Paul Veyne. Há que se olhar de fora do aquário para colocá-lo em dúvida, mas há que também ser um dos peixes-vermelhos e girar dentro do aquário, assumindo sua lógica para poder recusá-la em alguns momentos.

Esse é o movimento que empreendo nesta pesquisa. Ao analisar o movimento Todos Pela Educação vivo este jogo incessante de dentro/fora. Como pesquisadora procuro afastar-me minimamente, fazendo um exercício de estranhamento, de problematização, buscando compreender as práticas que se instituem a partir do Movimento. Porém, como professora, vejo-me mergulhada no aquário, imersa em suas águas, vivenciando os efeitos das práticas que se instituem por, através e para além do TPE.

Não creio que haja uma grande verdade a ser descoberta pela pesquisa, que seja capaz de libertar os sujeitos que se encontrem presos às amarras de uma sociedade e/ou de uma escola opressora. Entendo que somos todos parte desses arranjos sociais que aí estão. Somos produto e produtores da racionalidade política que engendra os espaços nos quais nos inserimos.

Dessa forma, essa pesquisa tem, para mim, intencionalidades bastante modestas. Vejo-a como uma possibilidade de continuar pensando sobre meu trabalho, o trabalho de meus colegas e alunos, os rumos que a educação vem tomando na Contemporaneidade e de que forma posso contribuir para construir outros modos de pensar e viver a educação em nosso país. A partir desse exercício de pensamento que se materializa na escrita desta Tese talvez seja possível contagiar outros ao meu redor que também possam se mobilizar nesse sentido, já que foi a minha relação com os trabalhos, pesquisas, estudos de tantos “outros” – próximos e distantes, amigos e desconhecidos – que me instigou a pensar e pesquisar na área da educação.

Tendo no horizonte essas pretensões, as escolhas teóricas que assumo não podem ser dissociadas de suas implicações metodológicas, entendendo-se que o próprio termo “metodologia” assume, nesse estudo, nuances outras, concordando com o excerto a seguir:

[...] “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16)

Diferente de muitas outras pesquisas que constroem uma problematização inicial para depois realizar a imersão ou produzir os materiais de pesquisa, esta Tese foi construída, desde o início, a partir de questões provocadas pelos próprios materiais que constituíram o *corpus* de análise.

As publicações que compõem os materiais de pesquisa⁴⁵ foram selecionadas no site do TPE em função de que, dentre uma série de materiais disponíveis, entendi que os relatórios de atividades e relatórios de acompanhamento das metas apresentavam com mais clareza os ideais do Movimento e suas estratégias de atuação. Os relatórios de acompanhamento das metas são publicados ao final de cada ano, porém, em função dos limites temporais a que se submete esta pesquisa, optei por incorporar aos materiais de análise somente os cinco primeiros relatórios, pois incorporando o relatório de acompanhamento publicado ao final de 2013, não haveria tempo hábil para uma análise rigorosa de seu conteúdo.

Assim, toda a contextualização inicial e a problematização do estudo, a construção das perguntas, foi realizada a partir de questões que pulsavam nos documentos que analiso. Dessa forma, o sentido que assume para mim o referencial teórico ao qual me vinculo na construção desta Tese está relacionado à metáfora da “caixa de ferramentas” discutida por Foucault e Deleuze em uma entrevista. “Uma teoria

⁴⁵ Sugiro, mais uma vez, a leitura do Anexo II, caso o leitor não tenha, ainda, lido o quadro no qual está resumido o conteúdo de cada uma das publicações.

é como uma caixa de ferramentas [...]. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (FOUCAULT, 2002, p. 71).

Há alguns autores que me fornecem as ferramentas necessárias para operar as análises que empreendi neste estudo. Michel Foucault é o principal deles, pois além de utilizar-me da ferramenta teórica da *governamentalidade*, que atravessa toda a pesquisa, são fundamentais para mim suas construções teóricas acerca do *discurso*, do *sujeito*, do *poder*, da *verdade*. Na tentativa de operar com esses conceitos e vê-los operar nas análises que empreendo, utilizo-me também de importantes pesquisadores que fazem uso da teorização foucaultiana em suas pesquisas, aproximando-as do campo da educação, uma vez que Foucault não se ocupou diretamente desse campo em sua obra. Nesse sentido, são importantes interlocutores: Alfredo Veiga-Neto, Sylvio Gadelha, Robert A. Doherty, César Candiotti, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, entre outros. Outro pesquisador que me fornece um conceito-ferramenta primordial para compreender o movimento Todos Pela Educação é Stephen Ball (2001; 2002; 2004; 2010), que dá visibilidade ao conceito de *performatividade* numa perspectiva de produtividade em várias de suas publicações. Esse conceito assume centralidade em minha pesquisa e será analisado no capítulo seguinte.

Esta Tese está dividida em duas partes, de modo a caracterizar duas fases distintas da pesquisa.

A primeira fase é mobilizada pelo objetivo geral da Tese, que é o objetivo inicial a que me propus, já referido anteriormente: analisar o movimento Todos Pela Educação, buscando compreender suas condições de proveniência e emergência, bem como seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade. Tomado como condutor de minhas incursões aos materiais de pesquisa e da busca por leituras que subsidiassem o estudo, esse objetivo tornou possível o desenvolvimento de uma postura metodológica que chamo de “atitude investigativa genealógica”. Explico melhor.

Um primeiro movimento metodológico realizado foi o de proceder a um recuo histórico para mostrar as condições de proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. A partir de uma análise do conceito de governamentalidade em Foucault, procurei visibilizar as tramas discursivas que constroem a grande verdade da educação para todos. Essa “verdade da escola”, alinhada aos discursos que instituem a necessidade da reforma educacional, dão as condições para a proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Ao relacionar a análise da governamentalidade aos três domínios

da obra foucaultiana procurei ainda visibilizar, além de conceitos caros ao estudo, o refinamento dos procedimentos metodológicos foucaultianos ao longo de sua obra. Embora não entenda que esta Tese construa uma genealogia do movimento Todos Pela Educação, creio que as análises se deem dentro de uma certa atmosfera que eu gostaria de caracterizar como uma “atitude investigativa genealógica”, que é uma forma de analisar os materiais problematizando constantemente os próprios achados, perguntando-se o tempo todo acerca das condições de produção dos documentos, das implicações em termos de produção de verdades e de condução da conduta dos sujeitos. São esses questionamentos que me levam a revisitar a História da Educação Moderna buscando mapear acontecimentos que me possibilitaram compreender o engendramento de forças que tornam possível a emergência do TPE. Penso que seja importante destacar que não há como separar essa análise que investe esforços em um recuo histórico de uma análise do momento presente, das implicações do Movimento no cenário atual.

Concomitantemente, o recuo histórico e o olhar para o presente foram possibilitando que eu não perdesse de vista o objetivo principal da Tese, mas ao mesmo tempo, questionasse meus achados e respostas provisórias que ia construindo no decorrer do estudo. Embora o primeiro capítulo se dedique mais a esse recuo histórico e o segundo capítulo tenha se dedicado mais a uma análise do presente minha intenção é de que o leitor perceba que, em cada um dos capítulos, as análises empreendidas no outro se fazem presentes. E, na análise das estratégias de atuação do Movimento, é possível perceber a performatividade em ação. Desde as metas estabelecidas pelo Todos Pela Educação, passando pela estratégia de mobilização social e implementação de políticas educacionais até a tradução da qualidade da educação em números, em dados estatísticos, mostram que a *performatividade*, em seu sentido de produtividade, se faz presente, com força, no cenário educacional brasileiro definindo a qualidade da educação.

A partir dessa constatação inicia-se a segunda fase da pesquisa. Percebendo a centralidade da performatividade, sem perder de vista o objetivo dessa pesquisa, já anunciado, outras perguntas são formuladas e passam a conduzir as análises que serão realizadas na Parte II da Tese, a saber: *Quando emerge a noção de performatividade e que efeitos são produzidos nas práticas que a engendram? De que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação e quais seus efeitos no campo educacional?*

Considero importante reforçar que não se trata de uma mudança de percurso, de um deslocamento do objetivo inicial. Trata-se de um refinamento do olhar, mantendo-se o objetivo geral da Tese, porém, agregando ao estudo elementos que emergem do próprio processo de pesquisa, dos conceitos-ferramentas em operação. Pois, se ao analisar o movimento Todos Pela Educação e seus efeitos no cenário educacional neste início de século percebo a centralidade da performatividade, faz-se agora fundamental compreender melhor quando emerge e como opera a performatividade no TPE.

Considero importante ainda salientar que, na segunda fase da pesquisa, que se materializa na segunda parte da Tese, busquei, ao proceder a uma incursão mais densa ao conceito de performatividade, não prescindir em nenhum momento das análises dos excertos dos materiais de pesquisa que compõem o *corpus* de análise do estudo.

Dessa forma, voltando ao “duplo” descrito por Paul Veyne, se para a realização dessa pesquisa faço o possível para me afastar dessa lógica, buscando melhor compreendê-la, como professora da educação básica até o ano de 2012 e como professora do Ensino Superior desde 2007, em ambos os espaços, vivi/vivo essa condição de peixe-vermelho dentro do aquário, sendo interpelada, constantemente, e cada vez mais, a cumprir metas de performance que se traduzem em variadas formas de apresentação: tabelas de atendimento em extensão universitária, produção de artigos científicos, participação em eventos na área da educação, atualização do currículo na plataforma Lattes, entre outras.

Considero importante também deixar claro de que forma utilizo os documentos que dão origem ao *corpus* da pesquisa. Não tenho a pretensão de esgotar seus ditos, mas analisar sua produção, seu contexto e suas recorrências discursivas. Dessa forma, não analiso os documentos em sua totalidade, procurando esgotar os elementos que se relacionam com minha pesquisa. Esses documentos foram utilizados de forma a desdobrar “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2002a, p. 8). A análise deu-se a partir de recorrências observadas nos textos, selecionando-se os excertos que pudessem ser agrupados de forma a responder às questões do estudo. Esses documentos devem ser entendidos como superfícies de análise, pois, numa atitude investigativa genealógica, a partir das recorrências observadas foi preciso buscar outros textos, que mostrassem as tensões, deslocamentos, descontinuidades em jogo nessa trama genealógica analisada.

A partir da leitura da integralidade dos documentos, passei a destacar trechos que considere importantes em cada um dos materiais, sempre tomando como fio condutor da leitura o objetivo da Tese. O objetivo – que também é, de certa forma, produto de escolhas anteriores – foi sendo conjugado à escolha metodológica já explicitada, e, às leituras realizadas. Dessa forma, na intersecção desse tripé (objetivo-metodologia-conceitos estudados) a pesquisa foi tomando forma.

Após essa leitura inicial, organizei os excertos dos materiais de pesquisa a partir de cada uma das publicações selecionadas para análise. Depois de digitados os excertos selecionados, organizando-se um arquivo para cada material selecionado, retomei as leituras, agrupando os excertos dos materiais de pesquisa a partir das 5 metas do Movimento. Porém, ao fazer esse exercício algumas questões foram ganhando maior visibilidade, em especial: a questão da inclusão, diretamente vinculada à meta 1 e a questão da performatividade, vinculada às metas 2, 3 e 4. Já nesse momento eu percebia que, embora não menos importantes, a questão mobilizadora da meta 5 (financiamento da educação) não teria visibilidade nesse estudo.

Perguntando-me sempre acerca das questões que ia analisando, retomei, outra vez, os materiais, selecionando novos excertos, juntando-os aos demais e reagrupando-os a partir de recorrências que me permitiriam incorporá-los às análises que eu vinha construindo na escrita da Tese.

Percebi que uma postura investigativa genealógica se caracteriza, para além das respostas que produz, pelas perguntas que formula. As perguntas que o pesquisador vai construindo ao longo do estudo, vão possibilitando o refinamento do olhar, a atenção aos detalhes, e a possibilidade de, a partir de uma pergunta, produzir o desdobramento de outras e mais outras.

Com o objetivo de dar maior visibilidade ao material a partir do qual se constitui o *corpus* de análise da pesquisa, procurei utilizar diferentes estratégias de escrita. Em primeiro lugar utilizo excertos do material de pesquisa desde as primeiras páginas dessa Tese, inseridos ao longo do texto, da mesma forma que as demais citações. A segunda estratégia consiste na apresentação das citações em bloco dentro de quadros. Por fim, utilizo ainda vinhetas de abertura que se relacionam de alguma forma com o conteúdo de cada seção, sem que necessariamente essas vinhetas sejam retomadas no decorrer do texto. O objetivo não é incorporar essas vinhetas à discussão, mas dar visibilidade à potência discursiva do material.

O resultado desse processo de pesquisa é esta Tese que se materializa nestas páginas e um acervo de materiais que possibilitariam, ainda, a produção de outras pesquisas. Por ora, cabe prosseguir, a partir das escolhas teórico-metodológicas já explicitadas, nas análises iniciadas. Talvez caiba ainda explicar por que este capítulo se encontra ‘no meio’ da Tese e não no início, como poderia ser esperado. Essa foi uma escolha interessada. Levando-se em consideração o fato de que as escolhas teórico-metodológicas não se deram a priori no processo de pesquisa, entendi que uma forma interessante de dar visibilidade a essa questão seria a de apresentá-las junto ao processo de construção da Tese. Por isso, ao leitor foi dada a escolha de saber de antemão os rumos que a pesquisa tomaria, ou vivenciar junto comigo o processo de construção, não só do texto, mas das estratégias de pesquisa, das formas de análise, da escolha dos conceitos. Seguimos então, já que

Há, portanto, algo de não traduzível, de não enunciável no processo da escrita, algo que se apresenta como possibilidade de palavras outras, várias, de múltiplos sentidos a seguirem caminhos inesperados. Mas quem escreve faz suas escolhas dentre um infindável oceano de palavras possíveis, o que alça o escrever à condição de posicionamento ético, estético e político: todo escrito objetiva as escolhas de seu autor ao mesmo tempo em que comporta inúmeros outros dizeres possíveis, porém não pronunciados; todo dito se apresenta como abertura a infindáveis contraditos, via leitor que necessariamente (re)cria o lido e igualmente se posiciona, com os sentidos que emergem das relações éticas, estéticas e políticas que estabelece com o texto lido. Escrita e leitura como fechamento e abertura, processos a tecerem imprevistos encontros de autor e leitor na reinvenção do próprio texto que se apresenta como mote para texturas outras. (ZANELLA, 2012, p. 90)

PARTE II
PERFORMATIVIDADE E INCLUSÃO NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 4
A CENTRALIDADE DA PERFORMATIVIDADE
NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

A atuação da Comissão Técnica do Todos Pela Educação tem como um dos principais diferenciais a expressão clara e objetiva daquilo que se pretende alcançar, na Educação Brasileira, dentro de um prazo pré-estabelecido. [...] Para dar à Educação significado e qualidade, *era urgente elaborar um conjunto de metas realistas e desafiadoras* a serem cumpridas num tempo factível. Por isso, a Comissão Técnica do Todos Pela Educação reuniu reconhecidos especialistas em Educação e em áreas relacionadas constituindo, assim, o grupo que assumiu a importante tarefa de definir indicadores e metas para a Educação brasileira. *Metas que não refletissem apenas processos ou “atividades-meio”, mas fossem a expressão de resultados finais efetivos e transformadores, mensurados por indicadores correlacionados à qualidade da Educação.* Esse trabalho, realizado com base em dados históricos, produziu 5 Metas para 2022 que, se cumpridas, elevarão a qualidade da Educação brasileira ao nível que os países desenvolvidos têm hoje. Esse conjunto de metas contempla tantos os aspectos quantitativos, de fluxo e acesso escolar, como os aspectos que dizem respeito à qualidade da Educação e ao *aprendizado* dos alunos. [...] É importante destacar o papel dessa Comissão que, com base em critérios técnicos, enfrentou os seguintes desafios na definição das metas: estruturá-las de forma que fossem mensuráveis e que pudessem ser monitoradas; defini-las de modo simples, mas não simplista; *focá-las no resultado e não no processo de melhoria da qualidade da Educação.* [...] Com base nas metas e indicadores definidos, a Comissão Técnica estabeleceu também as metas intermediárias, ou metas de acompanhamento anuais e bienais para monitorar a evolução de cada indicador, dando parâmetros concretos aos gestores das redes e aos profissionais da Educação. Definiu, ainda, um período de convergência para a redução das desigualdades entre os estados. (SENNA, 2008a, p. 8)

Nós, do movimento Todos Pela Educação, acreditamos que o Brasil será verdadeiramente independente quando todas as crianças e jovens aprenderem o que é adequado para sua série. *Comparamos o desempenho dos estudantes brasileiros – aferido pelos sistemas nacionais de avaliação – dentro de uma escala internacional.* A partir daí, estabelecemos um conjunto de metas que, se cumpridas, deverão elevar a qualidade da Educação Brasileira de tal forma que, em 2022, nossos estudantes tenham desempenho equivalente àquele que os estudantes de países desenvolvidos tinham em 2003. É provável que esta seja a meta mais difícil de ser atingida. É também o *núcleo das metas do Todos Pela Educação, pois estabelece objetivamente o que seria uma Educação de boa qualidade* e as metas que devem ser atingidas a cada dois anos para atingir esse nível. Ressaltamos, no entanto, que só recentemente a questão do aprendizado ganhou destaque no Brasil. Por muito tempo as políticas públicas educacionais se voltaram para universalização da Educação Básica. Preocupava o fato de grande parte da população de 4 a 17 anos não frequentar a escola. Em um contexto de falta de avaliações nacionais e internacionais, a qualidade da Educação era medida em anos de escolarização e *o aprendizado não figurava como uma questão central.* Nas duas últimas décadas foram lançadas as bases para a mudança dessa postura, com o surgimento e o desenvolvimento de importantes avaliações educacionais nacionais e internacionais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 29)

Saeb e Prova Brasil

A avaliação da Educação Básica em âmbito nacional é feita a cada ano ímpar do calendário e se dá por meio de dois instrumentos: a Prova Brasil e o Saeb. A Prova Brasil é censitária para turmas de 5º e 9º anos das redes públicas das áreas urbana e rural, em escolas com mínimo de 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Já o Saeb é amostral, e contempla alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada de todo o País, também nas áreas urbana e rural. As escolas privadas detêm 14,6% das matrículas na Educação Básica (cerca de 7,5 milhões de estudantes), segundo dados do Censo Escolar 2010. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 33-34)

Coloca-se como um grande desafio empreender a discussão que segue acerca da performatividade no movimento Todos Pela Educação. Em especial, em função da polissemia do termo *performatividade*, bem como da palavra que lhe dá origem: *performance*. Nesta Tese assumo um significado específico, que está ligado a desempenho, a produtividade, remetendo aos estudos de Lyotard (2009) e de Ball (2002; 2004; 2005; 2010).

Porém, é preciso considerar que *performance* e *performatividade* assumem outros sentidos em diferentes campos discursivos. Por isso, antes de investir esforços na questão central a que me proponho na escrita deste capítulo, que é a operação da performatividade no movimento Todos Pela Educação, adentro por esses diferentes campos, procurando visibilizar as implicações de outras formas de se compreender os termos *performance* e *performatividade*, destacando, em especial, sua relação com a área da educação.

O termo *performatividade* foi cunhado pelo filósofo inglês John Langshaw Austin, quando, na década de 1950, ao formular sua teoria da linguagem, Austin (1990) observou que algumas sentenças que proferimos não simplesmente descrevem ou declaram algo, mas “fazem” algo. Ele cita exemplos do tipo: as palavras que são ditas durante a celebração de um casamento; as palavras proferidas por um padre ao batizar uma criança ou por um marinheiro ao batizar um navio; ou ainda as palavras proferidas ao se fazer uma aposta. Ao pronunciá-las o falante “faz acontecer” o que acabou de falar. Nas palavras do filósofo: “Que nome daríamos a uma sentença ou a um proferimento deste tipo? Proponho denominá-la sentença performativa ou proferimento performativo, ou, de forma abreviada, “um performativo”” (AUSTIN, 1990, p. 25). Assim, a partir da sua qualidade de produzir, ou instituir o que falam, os performativos se diferenciam dos “constatativos”, que seriam sentenças ou proferimentos que simplesmente constataam, relatam, descrevem e podem ser classificados em verdadeiros ou falsos. Porém, um performativo, no entender de Austin, só pode ser classificado como tal se proferido em determinadas circunstâncias que possibilitem que as palavras proferidas se efetivem. Dessa forma, retomando um dos exemplos anteriores, o proferimento das palavras que efetivam o batismo só se constituem em um performativo porque são ditas por um padre frente a uma criança em determinado local específico em que seja possível que esse performativo se efetive.

No amadurecimento de sua teorização, porém, Austin se dá conta da “impossibilidade de distinguir claramente as formas dos enunciados performativos e constataativos. Esta viragem foi decisiva para a evolução das teses de Austin” (FLORES, 2014, p. 5). O filósofo passa a trabalhar no conceito de ação e distingue três tipos de atos do discurso: a) atos locutórios, que seriam o ato “de dizer. Independente do que se diz, dizer é uma ocorrência no mundo” (FLORES, 2014, p. 14); b) atos ilocutórios, que podem ser entendidos como “as diferentes maneiras segundo as quais podemos usar um enunciado” (FLORES, 2014, p. 14). Implica em saber o que estamos fazendo quando dizemos algo: estamos respondendo, afirmando, prometendo, nomeando? Trata-se da “força” envolvida no ato. (FLORES, 2014); c) perlocutórios, que são os efeitos do ato de fala. Dada essa distinção, Austin retoma sua classificação inicial, entre constataativos e performativos para compreender que

Ei-nos aqui, plenamente, na dimensão performativa da linguagem: o que eu digo determina o meu comportamento e o dos meus parceiros, tanto no presente como no futuro. Esse fenômeno atravessa todo e qualquer acto de dizer. Não se aplica apenas à promessa ou à ordem que são casos notáveis do performativo. (FLORES, 2014, p. 9)

Judith Butler, importante pesquisadora vinculada aos Estudos Feministas e à Teoria *Queer*, revisa, a partir de Derrida, a teoria de Austin, afirmando que a performatividade se constitui “não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154). Afirma a autora:

[...] a agência denotada pela performatividade do “sexo” será diretamente contrária a qualquer concepção de um sujeito voluntarista que exista separadamente das normas regulatórias às quais ela ou ele se opõe. [...] Como resultado dessa reformulação da performatividade, (a) a performatividade de gênero não pode ser teorizada separadamente da prática forçosa e reiterativa dos regimes sexuais regulatórios. (BUTLER, 1999, p. 170)

Em outro trabalho, a pesquisadora analisa o que chama de “subversões performativas” (BUTLER, 2003, p. 185), ou seja, as múltiplas configurações possíveis da combinação sexo-gênero-desejo, “nos quais o gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer do gênero” (BUTLER, 2003, p. 194). Essa desorganização que rompe com a estabilidade de uma “ficção reguladora da coerência heterossexual” (BUTLER, 2003, p. 194) se entendida sob o ponto de vista da performatividade de gênero, pode ser profícua para uma compreensão de que não há gêneros mais reais ou mais verdadeiros, legítimos que outros.

[...] se os atributos de gênero não são expressivos mas *performativos*, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos do gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora. O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2003, p. 201)

Ao trazer à cena essas discussões impetradas por Butler, não tenho como objetivo adentrar às questões que ela propõe, embora me sinta fascinada por elas. Minha intenção é tão somente mostrar o quanto o conceito de *performatividade* cunhado por Austin foi sendo reformulado e reapropriado, servindo a diferentes teorizações. Butler, por exemplo, associa, em muitos momentos, a obra de Austin às teorizações de Foucault na realização de suas pesquisas. Nesse sentido, em um campo totalmente diverso daquele pesquisado por Butler, Icleva (2013) também aproxima a teorização de John Austin aos estudos de Michel Foucault:

Não é da Performance que Austin trata, mas da performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas em vez de apenas descrevê-las. Além, é claro, de sua contribuição ímpar para a chamada virada linguística da qual a Filosofia da Linguagem tornou-se protagonista, a obra desse inglês permitiu pensar na qualidade de performance própria da linguagem, na sua performatividade como possibilidade de realização: ao falar realizamos, não apenas representamos o mundo. Essa possibilidade é vasta e de múltiplos exemplos na Filosofia. Foucault constitui apenas um, tomado ao acaso, para exemplificá-la. Ao comparar os enunciados performativos – conceito tomado de inspiração de Austin – com o dizer verdadeiro (parrêsia) na Antiguidade, ele diz respeito às características necessárias para que um enunciado performativo se constitua: que se tenha certo contexto, um indivíduo com o *status* suficiente para dizer e que se formule tal enunciado, efetuando por si mesmo a coisa dita. (ICLE, 2013, p. 14-15)

Ainda, junto a toda a produtividade da teorização de John Austin, segundo Ligiéro (2012), em 1955, o linguista Wallace Bacon funda o Departamento de Estudos da Performance da *Northwestern University*, dedicando-se a pesquisas que investigam discursos públicos e Kenneth Burke vincula performance e comportamento dramático vivido em sociedade aos estudos de Austin (LIGIÉRO, 2012). “Esses estudos caracterizam uma primeira fase de Estudos da Performance, a partir principalmente da oratória” (LIGIÉRO, 2012, p. 13). A essa primeira fase seguiria outra, em que o foco seriam as Ciências Humanas, que passam a compreender a “performance como comportamento humano” (LIGIÉRO, 2012, p. 13). O autor cita então os nomes de Erving Goffman e Milton Singer como importantes estudiosos que se dedicariam ao estudo da Performance nesses termos, porém, com destaque especial para Victor Turner, a respeito de quem enfatiza:

Mas é, sobretudo, Victor Turner (1920-1983), que dedicou os últimos anos de sua vida criando novos paradigmas para os estudos da performance, ao comparar os conflitos sociais com o desenvolvimento do drama, quem mais vai influenciar Richard Schechner. É verdade também que Schechner, da mesma forma, passou a influenciar o antropólogo, e a colaboração entre ambos se estreitou a partir das publicações de livros conjuntos e da organização do Encontro Mundial de Ritual e Performance. (LIGIÉRO, 2012, p. 13)

Richard Schechner foi o fundador do The Performance Group of New York, no ano de 1967 e é considerado por muitos estudiosos como uma das principais referências dos estudos sobre *Performance*. Segundo o próprio Schechner, em entrevista concedida a Vieira e Salgado (2012), ele teria usado a palavra *Performance*, pela primeira vez, em 1966, sendo que Erving Goffman a teria utilizando antes, em uma publicação de 1959. Ao relatar seu trabalho em torno do que, a partir da década de 1980 seria chamado de *Performance Studies*, Schechner explica que, inicialmente, nos anos de 1970, trabalhava no projeto de “expandir radicalmente a escala do que é a performance. Ir para além do teatro.” (VIEIRA; SALGADO, 2012, p. 41). Assim, passou a organizar seminários do qual participavam convidados com importantes discussões na área. Desses seminários originou-se, em 1979, o departamento de “*Performance Studies – Institute of Performing Arts*”, na *New York University* (NYU), que mantém cursos de mestrado e doutorado na área, além de importantes publicações⁴⁶. Em seu *site* na internet, lê-se na capa “O Departamento de Estudos da Performance é o primeiro programa no mundo a focar na performance como objeto de análise”⁴⁷ (NYU, 2014, s/p).

Numa articulação entre o campo discursivo das Artes, da Antropologia e da Sociologia, Richard Schechner define *Performance*⁴⁸ como:

Performances – sejam elas performances artísticas, esportivas ou a vida diária – consistem na ritualização de sons e gestos. Mesmo quando pensamos que estamos sendo espontâneos e originais, a maior parte do que fazemos e falamos já foi feita e dita antes – “até mesmo por nós”. As performances artísticas moldam e marcam suas apresentações, sublinhando o fato de que o comportamento artístico é “não pela primeira vez”, mas feito por pessoas treinadas que levam tempo para se preparar e ensaiar. A performance pode ser caracterizada por comportamento altamente estilizado [...]. Ou pode ser congruente ao comportamento da vida diária, como no naturalismo. Além das performances artísticas, existem os esportes e os entretenimentos

⁴⁶ São publicados pelo referido instituto as importantes revistas: *TDR: The Drama Review* e *Women & Performance: A Journal of Feminist Theory*.

⁴⁷ Livre tradução da autora desta Tese. No original: “The Department of Performance Studies is the first program in the world to focus on performance as the object of analysis” (NYU, 2014, s/p).

⁴⁸ Para fins de uma diferenciação didática, sempre que grafada com inicial maiúscula, a palavra *Performance* estará inserida em um contexto que remete à sua definição usual no campo das Artes. Quando grafada com inicial minúscula, a palavra *performance* estará se referindo a um contexto em que ela se aproxima do significado de desempenho. Esse é o significado que assume a palavra *performance* quando citada nos materiais do movimento Todos Pela Educação. Porém, essa distinção não será feita quando da citação de textos de outros autores, pois nesses casos, há que se respeitar a grafia utilizada no texto original.

populares, que variam do circo ao rock, e, claro, os papéis da vida diária. (SCHECHNER, 2012, p. 49)

A palavra *performance*⁴⁹ (HOUAISS, 2001), de origem inglesa, deriva de “*to perform*”, que seria alcançar. Esta tem origem no Francês antigo, “*parfourmer*”, que seria cumprir, acabar, concluir e do latim “*formare*”, que significa formar, dar forma. Dos oito significados apresentados pelo dicionário para a palavra *performance* interessa-me transcrever aqui cinco deles:

1. exercício de atuar, de desempenhar; atuação, desempenho. [...] 4. TEATRO – espetáculo em que o artista atua com interirra liberdade e por conta própria, interpretando papel ou criações de sua própria autoria. 5. HISTÓRIA DA ARTE – atividade artística inspirada em formas de arte diversas, especialmente o teatro. 6. conjunto de índices auferidos experimentalmente que define o alcance ideal de algo; desempenho ótimo [...]. 7. DESPORTO – ESPORTES – índice que avalia o desempenho, numa competição qualquer [...]. (HOUAISS, 2001, p. 2187)

Os três primeiros significados transcritos relacionam-se a estudos realizados na área das artes. Os dois últimos significados apresentados têm relação direta com a noção de *performance* associada a desempenho, concepção que assumo para o termo nesta investigação, a partir dos estudos de Lyotard (2009) e Ball (2002; 2004; 2005; 2010), cujas especificidades serão apresentadas na seção seguinte.

Já a palavra *performatividade* seria uma tradução de *performativity*. Observando o processo de construção dessa palavra na Língua Portuguesa, entendo que a utilização do sufixo “-idade” indica a ideia de “estado”, “situação”. Então, a *performatividade* seria uma situação, um estado de *performance* que vivenciamos. Da mesma forma que a *performance*, a *performatividade* está relacionada a todos os significados acima atribuídos pelo dicionário, que agrupei em duas categorias distintas.

Porém, percebo que, de certo modo, essas duas formas de se compreender a questão da *performance* e da *performatividade* não se dissociam totalmente; pelo contrário, de alguma forma, se aproximam nos estudos de Anderson (2010), que entende as reformas educacionais como espetáculos políticos, que são realizados e

⁴⁹ A palavra já foi incorporada por vários dicionários da Língua Portuguesa.

visibilizados no interesse de grupos específicos, que produzem uma espetacularização dos indicadores de *performance* educacional num contexto neoliberal. O autor entende

[...] o atual espetáculo da reforma escolar como uma *performance* que combina políticas neoliberais com retórica da equidade. [...] Este espetáculo neoliberal emprega um complexo conjunto de estratégias de gestão e política – por exemplo, desacreditando e privatizando instituições públicas, subcontratando a prestação de serviços, introduzindo a avaliação de *performance* baseada em resultados, maior confiança em padrões e padronização e promovendo a noção de que o mercado é um árbitro superior dos valores e mecanismos sociais para a tomada de decisão democrática. (ANDERSON, 2010, p. 64, grifos meus)

Note-se que Anderson utiliza a palavra *performance* nesse excerto empregando dois significados distintos. Primeiramente, utiliza *Performance* como espetáculo, como atuação, interpretação e em seguida, utiliza *performance* como desempenho, mostrando a relação que se estabelece entre ambos.

A seção seguinte será dedicada a essa questão da *performance* como desempenho. Por ora, eu gostaria ainda, de mostrar a produtividade das discussões relativas à *Performance* no que tange à sua apropriação pela área da educação. Segundo Conte e Pereira (2013), “o debate sobre a performance no Brasil é ainda pouco expressivo ao que se refere à preocupação com a formação estética do agir humano na esfera educacional” (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 102). De acordo com Icle (2012) a relação entre *Performance*, *performatividade* e educação já está bastante estabelecida na literatura educacional, mas segue aberta a possibilidade novas. Sobre essa questão, o pesquisador analisa:

Talvez a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o performer, e os alunos, a plateia. Entretanto, longe de reduzir a relação ensino-aprendizagem a um clichê formado pela aplicação da metáfora teatral e espetacular, os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades, na qual a Performance e a performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros. (ICLE, 2013, p. 16)

A pesquisadora Elyse Lamm Pineau, professora de Comunicação na *Southern Illinois University*, ao propor uma “pedagogia crítico-performativa” (PINEAU, 2013, p. 37), critica a forma como a Performance é utilizada em contextos educacionais. Ela estaria sendo proposta “como demonstração e como metodologia” (PINEAU, 2013, p. 51). Em geral, a título de demonstração, os estudantes estariam sendo convidados a expor seus corpos como forma de evidenciar aquilo que teriam aprendido de forma que os professores poderiam, através da Performance “medir” o conhecimento construído.

Mas a pedagogia que eu estou advogando abarca a performance como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem. A passagem de nível do “corpo em exposição” para o “corpo como um meio para a aprendizagem” requer um esclarecimento. [...] a metodologia da performance significa aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação experiencial que convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos da disciplina. Além do mais, a metodologia da performance enfatiza o processo em detrimento do produto ao solicitar que os estudantes usem seus corpos sistematicamente durante um período de tempo, do que simplesmente ao fim de uma unidade. (PINEAU, 2013, p. 51-52)

Percebo que para os pesquisadores desse campo a performatividade em sua relação com a educação se apresenta como uma possibilidade profícua na experimentação corporal e na implementação de outras formas de se relacionar com o currículo escolar.

Considera-se que a educação é, necessariamente, negociação dos significados compartilhados pela cultura em seus diversos exemplos de realização retórica. Podemos inferir daí que a performance abre possibilidades interpretativas, porque se insere na mobilidade da linguagem, irradiando múltiplas significações para a realização do que se expressa. (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 102)

4.1 A EMERGÊNCIA DA PERFORMATIVIDADE COMO PRODUTIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Famílias com baixa performance não têm muito como exigir boa performance dos filhos. Cada vez que algum membro da família apresenta baixa performance pessoal, a Família de Alta Performance está sendo prejudicada. (TIBA, 2009, p. 48)

Para os filhos vencerem na vida, precisam de uma boa formação, o suficiente para atender a qualquer preparador físico ou técnico para uma competição, um superior numa organização empresarial, um patrão cobrando resultados e/ou enfrentar uma doença grave. A formação não vem de repente, nem se adquire de graça. [...] Essa Alta Performance pessoal tem que ser desenvolvida. (TIBA, 2009, p. 54)

No que concerne ao estudo da *performatividade* em seu sentido de produtividade na área da educação, Ball representa uma referência importante na atualidade. O pesquisador credita aos estudos de Jean-François Lyotard a emergência dessa noção.

Lyotard (2009), ao analisar o que chamou de crise de legitimação do saber nas sociedades pós-modernas⁵⁰, entende que no lugar dos grandes relatos da Modernidade, que buscavam a emancipação, a verdade, o progresso, a pesquisa e o ensino, na pós-modernidade, passam a ser legitimados por questões técnicas que

[...] obedecem a um princípio, o da otimização das performances: aumento do *output* (informações ou modificações obtidas), diminuição do *input* (energia despendida). (LYOTARD, 2009, p. 80)

Para o filósofo, essa forma de legitimação do saber (no seu caso analisa mais especificamente o Ensino Superior e a produção de conhecimento científico) traz profundos impactos tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

Lyotard realiza sua pesquisa tomando como ferramenta central a noção de jogos de linguagem, de Wittgenstein. Nas palavras do autor:

⁵⁰ Lyotard (2009) justifica o uso do termo “pós-moderna” para designar “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 2009, p. XV).

Quando Wittgenstein, recomeçando o estudo da linguagem a partir do zero, centraliza sua atenção sobre os efeitos dos discursos, chama os diversos tipos de enunciados que ele caracteriza dessa maneira [...] de jogos de linguagem. Por este termo quer dizer que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o uso que delas se pode fazer, exatamente como o jogo de xadrez se define como um conjunto de regras que determinam as propriedades das peças, ou o modo conveniente de deslocá-las. (LYOTARD, 2009, p. 17)

A partir desse conceito, Lyotard (2009) analisa os vínculos sociais que se estabelecem nessa sociedade que ele chama de pós-moderna e explica que o indivíduo, nas suas relações sociais, é colocado em diferentes posições nas quais passa e recebe mensagens de natureza diversa. Entendo essa análise bastante próxima à noção de “posição de sujeito” analisada por Foucault (2002), ao olhar para a relação entre discurso e poder. Alguns pesquisadores na área da educação têm mostrado que é possível estabelecer uma aproximação entre as obras de Wittgenstein e Foucault. Destaco em especial as discussões de Veiga-Neto (2004), Knijnik e Duarte (2010), Knijnik e Bocasanta (2010).

Retomando as análises de Lyotard (2009), o empreendimento do filósofo nessa obra é analisar as *performances*, os desempenhos esperados nessa sociedade pós-moderna dentro desses jogos de linguagem que se estabelecem no interior das instituições. Vale ressaltar aqui que Lyotard publica o referido estudo em 1979⁵¹, porém, em suas análises refere que as mudanças que analisa no estatuto do saber seriam percebidas desde a década de 1950, quando “as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (LYOTARD, 2009, p. 3). Para o filósofo, a crescente informatização da sociedade causa um grande impacto na forma como se produz e também na forma como se faz circular o conhecimento.

Nesta transformação geral, a natureza do saber não permanece intacta. Ele não pode se submeter aos novos canais, e tornar-se operacional, a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. (LYOTARD, 2009, p. 4)

⁵¹ Ainda na introdução do livro, Lyotard declara: “O texto que se segue é um escrito de circunstância. É uma exposição sobre o saber nas sociedades mais desenvolvidas, proposto ao Conselho das Universidades junto ao governo de Quebec, a pedido do seu presidente. Este último autorizou amavelmente sua publicação na França, e aqui lhe agradeço. (LYOTARD, 2009, p. XVII)

Dessa forma, contemporânea a essa mudança do estatuto do saber, que Lyotard vê assumindo a forma de mercadoria, de valor, (LYOTARD, 2009), vejo a discussão do Capital Humano, já referida anteriormente nesta Tese e que será retomada em seguida.

No caso da pesquisa, para Lyotard, o critério de bom desempenho seria determinante para o financiamento de projetos, sendo que “os setores de pesquisa que não podem pleitear sua contribuição [...] à otimização das performances do sistema são abandonados pelos fluxos de créditos” (LYOTARD, 2009, p. 85). Já, em se tratando do ensino, segundo o autor

[...] o que parece certo é que [...] a deslegitimação e a prevalência do critério de desempenho soam como a hora final da era do Professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido. (LYOTARD, 2009, p. 96)

Ball (2002) tem se dedicado a estudar os efeitos da performatividade na educação, em especial nos processos de subjetivação dos professores. Segundo o referido autor a performatividade causa impactos visíveis na constituição da identidade profissional dos professores, operando na produção de novas subjetividades para o exercício da função docente. Em uma série de artigos em que divulga suas pesquisas acerca da temática, o pesquisador do Instituto de Educação da Universidade de Londres analisa ainda a questão das reformas educacionais e da importância conferida à gestão quando a performatividade é palavra de ordem. Para Ball (2004)

O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência). (BALL, 2004, p. 1118)

Moreira (2009), ao analisar as condições nas quais se desenvolve a pesquisa *stricto sensu* no Brasil, em especial observando a avaliação da pós-graduação pela

Capes⁵², relaciona-a à instituição do que Ball (2002) chamou de uma “cultura da performatividade”. Segundo Moreira (2009, p. 33-34),

[...] a performatividade desempenha papel crucial no conjunto das políticas educacionais contemporâneas. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade.

Também nas reformas educacionais levadas a cabo na educação básica, as tecnologias colocadas em funcionamento por meio da gestão da escola, como a cultura de metas, a meritocracia, a visibilidade dos indicadores de desempenho dos sujeitos e das organizações, trazem impactos profundos e instituem novas formas de regulação das condutas. Nesse sentido, elas não seriam “meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas [...] mecanismos para reformar os profissionais do setor público” (BALL, 2005, p. 546). Entendo que, para além disso, essas tecnologias colocadas em ação, ao produzirem novas formas de condução das condutas, dentro de uma governamentalidade neoliberal, de supervalorização da competitividade e da responsabilização, nos constituem a todos. “Num sistema que tem a performatividade por base, o que interessa são os resultados, os indicadores de desempenho” (BUJES, 2012, p. 167). Não somente professores, mas alunos, famílias e a sociedade em geral que vem sendo convocada a assumir sua responsabilidade pela qualidade da educação e consequente desenvolvimento de toda a nação. As epígrafes que utilizo na abertura dessa seção são emblemáticas dessa situação. Com o subtítulo de “conceitos contemporâneos na educação”, o livro intitulado “A Família de Alta Performance”, de Içami Tiba (2011), procura subsidiar as famílias na instituição de práticas de gestão alinhadas à governamentalidade neoliberal, inserindo na educação dos filhos e na vida diária dos pais, hábitos que possibilitem uma alta performance. O autor ensina:

⁵² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Muitos dos conceitos que usamos no mundo corporativo podem ser aplicados na educação dos filhos. Refiro-me a conceitos como liderança, meritocracia, hierarquização de prioridades, objetivos e metas, projetos e estratégias de execução, empreendedorismo, espírito de equipe, por exemplo. (TIBA, 2009, p. 97)

Em outra publicação, desta vez voltada não somente a pais, mas a “professores de *Alta Performance*”⁵³ (TIBA, 2011, p. 49), o autor ensina:

A *Alta Performance* tem de ser praticada como uma filosofia de vida, pois a cada volta que o mundo dá, alguém deu um *Passo Além*. Quem simplesmente *Marca Passos* poderá ser devorado pela obsolescência, conforme os avanços ocorridos. Como já pude comentar: professores que dão as mesmas aulas por décadas não percebem que o seu cérebro está mais amarelo que as fichas que usa. Anestesiou-se, não está mais ensinando, está só repetindo algo automaticamente. [...] Ao explicar a uma criança o conceito de *Alta Performance*, um pai ou um educador normalmente depara com algumas conclusões às quais elas chegam: 1. não ter de mentir – se pensar o melhor possível – 2. não ter de fazer duas vezes – se fizer o melhor possível. E, se fizer o melhor possível sem ter estudado, o desgaste será tão grande que, por maior que tenha sido o esforço, insignificante será o resultado. Daí a conclusão à qual as crianças devem encaminhar-se: para ser de *Alta Performance*, tem de estudar, que é a forma mais fácil de aquisição de conhecimentos. (TIBA, 2011, p. 145-146)

Portanto, talvez caiba aqui reiterar que esse apelo à performatividade “não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos” (BALL, 2002, p. 5). Recentemente, em evento organizado pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Ball analisa que “a performatividade é um regime de verdade, ela diz verdades sobre nós e nos faz com que nós nos reconheçamos em relação a esses processos” (2013⁵⁴, s.p). Nesse sentido, entendo que seja interessante reiterar aqui as discussões que empreendi na primeira parte desta Tese. Argumentei, ao explicar a importância da ferramenta da

⁵³ A expressão está grafada em itálico e inicial maiúscula, respeitando a forma de apresentação que consta no livro.

⁵⁴ O trecho citado foi extraído da transcrição de parte da palestra intitulada: *Neoliberal Education, Neoliberal research and truth-telling*, proferida pelo professor Stephen Ball, em 04 de outubro de 2013, no evento “As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises em reflexões”. Tradução do professor Dr. Danilo Gandin. Parte da palestra foi gravada e transcrita pela autora desta Tese. É importante chamar atenção ao fato de que se trata de um texto oral e que as marcas da oralidade foram preservadas.

governamentalidade para minha pesquisa, que essa noção precisa ser estudada levando-se em consideração os três domínios da obra foucaultiana. Retomo essa questão por entender que os processos de subjetivação se dão nas relações que o sujeito estabelece na conjugação de três elementos: a) as práticas discursivas b) que se instituem em determinadas redes de relações de poder no interior do tecido social c) e em sua relação consigo mesmo. No cruzamento desse tripé o sujeito se curva a determinadas verdades.

Trago essa reflexão para reforçar meu argumento de que, inserido no jogo da governamentalidade neoliberal, o sujeito passa a se curvar a determinadas verdades que permitem não apenas que o Governo institua diretrizes para sua ação (como no caso das políticas educacionais), mas que estratégias de governo incidam sobre ele, passando a transformar-se em um sujeito que assume a verdade da performatividade, que lhe é apresentada pelo movimento Todos Pela Educação. O sujeito de que falo, nesse caso, diz respeito a toda a sociedade, pois todos são alvo das ações do TPE. Porém, entendo que a performatividade, materializada na instituição da cultura de metas proposta pelo Movimento, produz efeitos muito mais significativos sobre os sujeitos escolares, ou seja, professores, gestores e alunos da educação básica.

Ainda, no evento já citado, Ball complementa:

O neoliberalismo é concretizado e a performatividade é concretizada através de atividades do dia-a-dia. Elas são concretizadas a respeito, em micro-realidades, em pequenas experiências que nos fazem pensar a respeito de nós mesmos. (BALL, 2013, s/p)

Percebo que uma das principais estratégias de governo do movimento Todos Pela Educação é o seu forte investimento na parceria com os meios midiáticos em geral. Diariamente, somos interpelados pela imprensa em seus múltiplos suportes (televisão, jornal, revista, rádio) que multiplicam os ideais do Movimento, “vendendo” a ideia da cultura de metas, mostrando seus benefícios, sua importância, defendendo que, cada vez mais, ela se institua nos sistemas educacionais.

Um dos principais objetivos do Todos Pela Educação é levar a mensagem da Educação de qualidade a todos os brasileiros, de norte a sul do País. Cumprir esse objetivo passa, necessariamente, por uma grande articulação com a mídia, ajudando a ampliar e qualificar a cobertura do tema. Com base nessa premissa, o Todos Pela Educação realiza uma série de atividades periódicas focadas em jornalistas e formadores de opinião. Uma dessas atividades é a Assessoria de Imprensa. O movimento trabalha diariamente em contato com veículos de comunicação de todo o País, ajudando jornalistas em matérias ligadas à Educação, preparando entrevistas, sugerindo pautas e indicando fontes. Ao longo de 2008, mais de 2 mil jornalistas entraram em contato com o movimento. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 16)

Quadro 23- Assessoria de imprensa

Como resultado desse investimento, só no ano de 2008, o TPE contabilizou 196 matérias publicadas na mídia impressa, 36 inserções em emissoras de rádio, 51 publicações em revistas, 152 postagens em *sites* na internet e 65 aparições em emissoras de televisão (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 16). Além desse contato direto, o Movimento oferece ainda “cursos para jornalistas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 17). “Como já visto, o TPE forma jornalistas para atuar na educação, sugere pautas, fornece dados e informações” (MARTINS, 2013, p. 106).

Como forma de estreitar a relação com os jornalistas, o Todos Pela Educação realiza cursos e palestras de atualização sobre a Educação brasileira, procurando assim não só atualizá-los sobre o tema, mas também criar uma agenda de maior articulação entre o movimento e a mídia. Em 2008, foram realizados dois cursos, um em Brasília e outro em Recife, e cinco palestras, sendo duas no Rio de Janeiro, uma em Porto Alegre, uma em Salvador e uma em São Paulo. Todos os cursos e palestras foram extremamente bem avaliados pelos participantes, alcançando nota 9,0 em uma escala de 0 a 10 pontos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 17)

Quadro 24 - Cursos para jornalistas

Com esse trabalho articulado junto à mídia, o movimento Todos Pela Educação passa a divulgar para toda a sociedade, a importância da cultura de metas instituída, e passa a subjetivar toda a população para que assuma os princípios da performatividade na área da educação, entendendo-a como a chave para que se alcance a tal da qualidade da educação, arduamente defendida pelo Movimento.

Alguns pesquisadores vinculados a uma teorização crítica de educação também têm se dedicado a pesquisar a temática da *performatividade*, analisando o que chamam de cultura do desempenho. Santos (2004) analisa o impacto das reformas educacionais

na educação básica, que instituem como elemento-chave a análise da performance de pessoas e instituições. Segundo a autora, delinea-se “uma nova arquitetura para o setor educacional edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado” (SANTOS, 2004, p. 1146). Essa nova arquitetura redefine as formas de trabalho e institui outras relações dos docentes com suas atividades cotidianas em sala de aula.

Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho. [...] Nesse contexto, alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo. (SANTOS, 2004, p. 1153)

Seguindo a mesma linha argumentativa, Damasceno (2012) analisa o impacto da chamada cultura do desempenho na produção de novas subjetividades docentes e discentes. Segundo o autor, percebe-se a instituição de novos modos de regulação que vão produzir a reconfiguração do currículo em sala de aula.

[...] o trabalho docente passa a ser desenvolvido com o objetivo de maximizar os resultados de desempenho de seus alunos nas avaliações externas, moldando o currículo em função delas e, dessa forma, contribuindo para a visibilidade midiática dos indicadores educacionais. (DAMASCENO, 2012, p. 162).

Analisando o cenário educacional em Portugal, Magalhães e Stoer (1998; 2002) afirmam que também naquele país, percebe-se que, a partir dos anos 1970, início dos anos 1980, emerge o conceito de performance. Os autores associam a emergência do que eles chamam de “cultura da performance” à “simultânea crise e consolidação da escola de massas” (MAGALHÃES; STOER, 2002, p. 73). Decorreria daí uma divisão entre o que seria uma pedagogia de ensino, centrada no conhecimento a ser transmitido e uma pedagogia da aprendizagem, em que as características socioculturais dos alunos

assumiriam papel central. Para os autores, o que ocorre é uma desqualificação da pedagogia, pois ela é vista como o outro da performance.

Considera-se que a pedagogia torna a escola de massas ineficiente, quer dizer, ela é atacada na sua assunção de que o conhecimento é parte da interioridade – na medida em que valoriza e qualifica o indivíduo – preocupando-se, sobretudo, com o indivíduo enquanto sujeito e menos com o conhecimento enquanto factor de produção. Por outras palavras, em vez da preocupação com o produto (output) do processo educativo, e com o conhecimento enquanto elemento de mero meio (“throughput”), os pedagogos são acusados de centrarem a sua preocupação com os efeitos do contributo (input) que o processo pedagógico pode dar para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. (MAGALHÃES; STOER, 2002, p. 73)

Entendo que a performatividade vem articulada ao capital humano; ela só pode se desenvolver através dele. Portanto, nessa racionalidade política neoliberal a performatividade passa a regular os sujeitos e as instituições funcionando por meio do investimento em capital humano. E essa regulação e esse investimento somente são possíveis se todos estiverem incluídos nessa racionalidade. No TPE, entendo que o conceito de capital humano se materializa no que o movimento chama de aprendizagem. Mas para que seja possível compreender melhor de que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação, é importante proceder à retomada de alguns fios que complexificam essa trama das práticas que a engendram no contexto educacional brasileiro hoje.

A operação da performatividade no movimento Todos Pela Educação depende de duas condições fundamentais: em primeiro lugar, para que o país avance na qualidade da educação, que se traduz, para o Todos Pela Educação, em melhores desempenhos nos *rankings* internacionais de avaliação da aprendizagem escolar, é necessária a inclusão de todos no sistema educacional. Por esse motivo o Todos Pela Educação investe de forma massiva na sua Meta 1, que é a meta que materializa o esforço pela inclusão. Em segundo lugar, para que seja possível perseguir o alcance de metas educacionais “claras, mensuráveis e efetivas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11) é necessário que a aprendizagem se reconfigure e passe a ser entendida como desempenho. Desse modo, no momento em que todos estiverem na escola será possível investir esforços na

melhoria da aprendizagem, que deve ser “medida” através das avaliações de larga escala que serão capazes de mostrar o avanço do país na sua comparação com ele mesmo (na análise de séries históricas de desempenhos nas avaliações nacionais) e com outros países (no avanço de posições nos *rankings* internacionais).

Então é possível dizer que para a operação da performatividade é necessária uma articulação entre performatividade, inclusão e reconfiguração da aprendizagem. Só é possível investir no capital humano (aprendizagem) desses sujeitos que se encontram incluídos nessas práticas.

A questão da inclusão receberá destaque no capítulo seguinte. Por ora creio que seja produtivo refletir um pouco acerca da aprendizagem. Entendo que, no movimento Todos Pela Educação, a aprendizagem passa a ser entendida como desempenho, como performance.

No cenário mundial, cada vez mais, os países buscam melhores posições nos rankings educacionais. Organismos como a Unesco e o Banco Mundial entendem que o desempenho dos alunos na educação básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações. Em sua já citada estratégia 2020 para a educação, o Banco Mundial assume

[...] o objetivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens – não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes – possam não só ir à escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. (ATINC, 2011, p. 1)

Se o movimento Todos Pela Educação tem como objetivo central contribuir para que o país avance na sua colocação nos *rankings* educacionais, é compreensível que assuma essa lógica que entende que uma educação de qualidade é aquela que produz aprendizagens possíveis de serem medidas e comparadas. Isso justifica essa reconfiguração da aprendizagem em desempenho.

Noguera-Ramírez (2011) analisa a procedência e a emergência do conceito de aprendizagem. Segundo o autor a procedência do conceito de aprendizagem moderno está intimamente associada ao conceito de interesse.

A importância do interesse, da invenção do interesse, é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo do indivíduo, como era o caso da disciplina, por exemplo, mas o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim, sua “motivação”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 233)

Ao analisar a emergência do conceito de aprendizagem contemporâneo a partir das contribuições de Thorndike, Claparède e Dewey, que segue vinculado ao conceito de interesse e passa a estar vinculado também a uma necessidade, o autor argumenta que:

Com o aparecimento do conceito de aprendizagem, a concepção de educação foi transformada. A ênfase na formação do caráter, isto é, na função moral da educação e da instrução, concebida pela maior parte dos pedagogos no século XIX, vai mudando nos primórdios do século XX na direção dos novos processos de crescimento, desenvolvimento ou adaptação do indivíduo (organismo) ao seu meio. [...] Dewey parte da consideração da existência de uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação, daí que tenha formulado a necessidade de uma teoria da experiência, cujos traços gerais evocam a divisa contemporânea sobre a necessidade de “aprender a aprender” e a chamada “abordagem por competências”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 242-246)

Na esteira desse pensamento, argumento que a emergência desse conceito de aprendizagem se constitui na condição e na possibilidade para o aparecimento, nos meados do século XX, de expressões como: “aprendizagem por toda a vida”, “aprender a conhecer/aprender a fazer/aprender a conviver/aprender a ser/aprender a aprender” (DELORS, 2001), “sociedade da aprendizagem”, “aprendizagem permanente”, “aprendizagem ao longo da vida” (BALL, 2013). Agora, no início do século XXI, percebo a emergência de uma nova forma de se compreender a aprendizagem, totalmente alinhada aos preceitos de uma sociedade neoliberal, pautada pela performatividade, pela busca de um desempenho que garanta uma colocação invejável nos rankings educacionais, sejam eles instituídos no interior da escola, no município, sejam eles mais audaciosos em procurar demonstrar o nível de aprendizagem de estudantes de todo um estado ou um país. Porém, quando trago essa questão, considero importante explicar que não entendo que essa seja a única forma como a aprendizagem vem sendo

compreendida na atualidade. Essa reconfiguração da aprendizagem em desempenho é uma das múltiplas formas como o conceito de aprendizagem se apresenta. Essa forma está associada às práticas relacionadas ao movimento Todos Pela Educação, o que justifica meu interesse por elas.

De outro lado, em sua Tese de Doutorado, Lockmann (2013), defende que

[...] dois fenômenos - a proliferação das Políticas de Assistência Social e a educacionalização do social – de forma imanente, produzem uma redefinição das funções da escola que enfatizam fortemente o governo das condutas e produzem um deslocamento no que entendemos por conhecimentos escolares. (p. 293-294)

Essa “redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares” (LOCKMANN, 2013, p. 168) é analisada pela autora em dois aspectos: a utilização dos próprios conhecimentos escolares como instrumentos na condução da conduta dos sujeitos e a incorporação de conteúdos psicológicos ao currículo disciplinar (LOCKMANN, 2013). Fabris e Traversini também percebem esse deslocamento em suas pesquisas:

Fica evidente a ênfase nos comportamentos e o esmaecimento dos conhecimentos das áreas específicas, especialmente quando os professores expressam as aprendizagens de seus alunos nos pareceres descritivos. Observa-se a avaliação centrada na descrição e no julgamento dos comportamentos, e não nos conhecimentos. (FABRIS, TRAVERSINI; 2013, p. 42)

As pesquisas citadas mostram que, na contemporaneidade, diferentes formas de compreender a aprendizagem convivem, ganham ênfases diversas. Nos materiais do TPE essa ênfase em conteúdos de cunho psicológico, em formas do sujeito se conduzir, nas formas como o aluno se comporta em sala de aula ou na escola em geral é esmaecida e a atenção está voltada para uma ênfase no desempenho que o aluno pode demonstrar em avaliações que têm como objetivo medir a aprendizagem de conteúdos escolares nas áreas de Português e Matemática, em especial.

Biesta (2013) afirma que nas últimas décadas temos assistido “a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”” (BIESTA, 2013, p. 32). Ao analisar essa questão o autor também percebe que

Embora o conceito de “aprendizagem” tenha se tornado quase onipresente no discurso educacional contemporâneo, é importante ver que a nova linguagem da aprendizagem não é o resultado de um processo particular ou a expressão de uma única agenda subjacente. Deve ser antes compreendida como o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios, o que sugere que a nova linguagem da aprendizagem é mais o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado de um programa ou agenda particular. (BIESTA, 2013, p. 33-34)

Assim, Biesta (2013) segue analisando o que ele entende que seriam quatro tendências que podem estar contribuindo para o surgimento de uma linguagem da educação centrada na aprendizagem. Essas quatro tendências seriam: “novas teorias de aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 34), “o impacto do pós-modernismo sobre a teoria e a prática educacional” (BIESTA, 2013, p. 34), “a “explosão silenciosa” da aprendizagem adulta” (BIESTA, 2013, p. 35) e “a erosão do Estado de bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo” (BIESTA, 2013, p. 36). Nesta pesquisa, me interessa em particular essa última tendência, que entendo bastante alinhada com os ideais e estratégias do movimento Todos Pela Educação que instaura, através de suas práticas, a performatividade na agenda da educação brasileira. Concordo com Biesta (2013) quando ele afirma que o modo de pensar neoliberal “introduz uma lógica que focaliza quase exclusivamente o usuário ou consumidor do serviço educacional” (BIESTA, 2013, p. 37). Nessa mesma esteira, Simons e Masschelein (2008), ao analisar “a excessiva importância atribuída à aprendizagem hoje em dia”⁵⁵ (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008, p. 1) percebem que o conceito de aprendizagem vem sendo desvinculado da educação e cada vez mais, vem sendo utilizado para se referir a “um tipo de capital” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008, p. 1). Como consequência disso o

⁵⁵ O texto em questão foi traduzido da Língua Inglesa para a Língua Espanhola por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, PVE/CAPES-UNISINOS. Professor Associado da Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia. Originalmente publicado em: Smeyers, P.; Depaepe, M. (Eds.) *Educational Research (3): the educationalization of social problems*: Springer, 2008, pp. 191-204. A tradução dos excertos citados para a Língua Portuguesa foi feita pela autora desta Tese a partir da versão em Língua Espanhola.

conceito de aprendizagem tem assumido “um papel crucial no liberalismo avançado que busca promover o empreendedorismo” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2008, p. 2).

Conjugando as questões apontadas acima com as análises dos materiais publicados pelo movimento Todos Pela Educação, percebo que essa “capitalização da aprendizagem”, transmutada em um desempenho que pode ser auferido, que pode ser medido, está intimamente relacionada com a transformação recente da aprendizagem ou do aprendizado em um direito. Se Biesta (2013) percebe um deslocamento de uma linguagem centrada na educação para uma linguagem centrada na aprendizagem, isso fica bastante visível na ênfase dada pelo movimento Todos Pela Educação ao “direito ao aprendizado”. O direito à educação não deixa de ser citado, mas o direito ao aprendizado tem adquirido força nos últimos anos e tem influenciado a implementação de políticas educacionais nesse sentido. Trago abaixo alguns excertos dos materiais que apontam nessa direção.

Novos Movimentos Pela Educação na América Latina

Na última década surgiram em países da América Latina movimentos da sociedade civil voltados para a melhoria da Educação que defendem o direito ao acesso e principalmente *o direito à aprendizagem*, além da *adoção de indicadores e de metas que permitam acompanhar e cobrar a efetivação desses direitos*.

Entre eles figuram: o Proyecto EducAr 2050, da Argentina, criado em 2001; a Fundación Empresarios por la Educación, da Colômbia, fundada em 2002; o Mexicanos Primero, originado em 2005; o Todos Pela Educação, no Brasil, em 2006; a Fundación Educación 2020, do Chile, surgida em 2008; e o Juntos por la Educación, do Paraguai, concebido em 2011.

Apresentam como pontos em comum:

- origem da ideia na sociedade civil organizada, e não restrita a grupos profissionais de Educação;
- atuação de caráter nacional;
- crença na Educação como caminho para o desenvolvimento do País;
- defesa da qualidade da Educação, mas sem especificar métodos pedagógicos.

Desde sempre, o Todos Pela Educação tem buscado dialogar com tais movimentos. Ao mesmo tempo em que apresenta seu ideário, procura trocar conhecimentos e aprendizados, destacando-se nesse intercâmbio de ideias com as nações vizinhas.

Em 2007, por exemplo, o movimento brasileiro divulgou seus princípios na Argentina, Peru, Uruguai, Panamá e Estados Unidos. Já em 2011, um representante do movimento realizou consultoria sobre formas de funcionamento do Todos Pela Educação, estratégias, conquistas e desafios, a convite do Juntos por la Educación, que começava a se estruturar no Paraguai. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 71)

O excerto do quadro acima, além de visibilizar a importância do “direito ao aprendizado”, que é frequentemente citado nos materiais do Movimento, me permite mostrar o quanto esses pressupostos que sustentam a proposta do TPE vêm influenciando a agenda educacional na América Latina neste início de século. Em 2011, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi lançada a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação⁵⁶ - (Reduca). A rede conta com a adesão de 13 países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana.

A organização dessa “rede colaborativa” (REDUCA, 2013, s.p) mostra o quanto a difusão dessa ideia do aprendizado como um direito, desse deslocamento percebido por Biesta (2013) de uma linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem adquire centralidade, não somente no TPE, como venho tentando mostrar, mas também em outros movimentos ou projetos similares em outros países. No movimento Todos Pela Educação, a luta por instituir o aprendizado como um direito culminou na aprovação, pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2012, do documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. O referido documento apresenta o “conceito de aprendizagem como direito humano” (MEC, 2012, p. 8) e estabelece os “direitos e objetivos de aprendizagem por área de conhecimento e componente curricular” (MEC, 2012, p. 34) para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses direitos de aprendizagem subsidiam as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁵⁷ (PNAIC), que teve início no ano de 2013.

Reiterando mais uma vez a importância do direito ao aprendizado no TPE, trago abaixo mais um excerto, desta vez, de um texto que consta em uma das publicações

⁵⁶ A rede mantém um *site* na internet, através do qual é possível conhecer melhor seu projeto. Segue o endereço: <<http://www.reduca-al.net/institucional.php?lang=pt>>.

⁵⁷ O PNAIC “é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. [...] As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, controle social e mobilização.” (BRASIL, 2012, p. 5)

analisadas, em que se percebe o quanto o direito ao aprendizado vem associado à performatividade. No momento em que o aprendizado se torna um direito, a única forma encontrada pelo Movimento para “garantir” esse direito é o monitoramento constante desse aprendizado através de sistemas de avaliação em larga escala que permitem a análise dos níveis de desempenho de todos e de cada um.

Direito ao aprendizado

Nos últimos anos, influenciados pela agenda educacional internacional, amplos setores da sociedade brasileira passaram a aceitar que *o direito à Educação deve se materializar, principalmente, no aprendizado do aluno*. Esta nova postura colocou o aluno no centro do projeto pedagógico das escolas e estabeleceu *o aprendizado dele como o parâmetro para se definir o conceito de qualidade da Educação escolar*.

[...]

A aceitação do aprendizado de cada aluno como direito de cidadania levou naturalmente à discussão sobre as formas de verificação do atendimento desse direito. O debate subsequente acabou consagrando, pelo menos provisoriamente, a idéia que competências cognitivas devem ter uma expressão nacional e, portanto, devem ser monitoradas pelo governo federal. Como são milhões de alunos, a forma encontrada para se fazer isto foi a criação de *um sistema de medida do aprendizado dos alunos da Educação Básica*. Embora muitas vezes este sistema assuma uma feição de controle, ele se presta muito mais à tarefa de *verificação do direito ao aprendizado, já que a medida permite a consideração de todos e cada um dos alunos*. Como sistema de avaliação, seus resultados precisam ser incorporados na gestão de cada escola, o que ainda está longe de ocorrer.

A iniciativa de medir o aprendizado teria impacto limitado se não se definisse de forma clara quais níveis do desempenho medido caracterizam atendimento do direito ao aprendizado. Este foi o papel desempenhado pelas metas de aprendizado, conceito introduzido pelo movimento Todos Pela Educação. Pela primeira vez, estabeleceu-se de forma clara que nível de proficiência em leitura e matemática, as competências universais na atual definição, se espera dos alunos brasileiros. As dificuldades técnicas para registrar em uma meta o fato de que pessoas diferentes terão competências diferentes e que, portanto, uma meta educacional deve ser expressa por uma distribuição e não por um valor foram engenhosamente enfrentadas, produzindo-se uma meta de fácil entendimento, a saber “até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Importante ressaltar que, como há ampla evidência na literatura, se um aluno não atinge um patamar adequado de aprendizagem em um estágio da sua vida escolar, terá mais dificuldades nos estágios posteriores. Por isto a meta, respeitando que há diferentes formas de organização dos tempos escolares, estabelece patamares de aprendizado para diferentes momentos na vida escolar dos alunos. (SOARES, 2008, p. 45-46)

Quadro 26 - Sistema de medida do aprendizado

Dessa forma, esse aprendizado que se traduz em desempenho precisa ser traduzido em números, ele precisa ser calculado, quantificado para que seja possível

verificar até que ponto esse “direito” está sendo garantido. Nesse sentido, é importante compreender de que forma a estatística se coloca a serviço da governamentalidade e da performatividade no movimento Todos Pela Educação. Esse é o investimento da seção que segue.

4.2 A ESTATÍSTICA A SERVIÇO DA GOVERNAMENTALIDADE E DA PERFORMATIVIDADE NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Toda uma população, em toda sua complexidade, nos é revelada por inteiro (em alguns de seus aspectos) em poucas folhas de papel (o mundo se faz um mundo de papel!), de modo a permitir que ações sejam promovidas e estimuladas, que decisões sejam tomadas. Pelas estatísticas fazem-se discursos de verdade! (SENRA, 2005, p. 121)

Está estatisticamente comprovado. Então torna-se praticamente inquestionável. O estatuto de verdade que adquiriram os números na sociedade ocidental é inegável. Ao lançar mão de dados estatísticos que produzam a necessidade ou reiterem a importância de um dado projeto os questionamentos acerca de sua relevância são minimizados. Em minha dissertação de Mestrado (HATTGE, 2007), ao analisar o Programa Escola Campeã percebi que a estatística exercia, no Programa, especificamente, três funções de extrema importância. Em primeiro lugar ela atuava “na construção de um ajustamento da imagem do mundo, justificando a criação, por exemplo, de um Programa de Gestão, a partir de determinados dados estatísticos que produzem uma necessidade de intervenção” (HATTGE, 2007, p. 53). Esse “ajustamento da imagem do mundo” seria uma produção discursiva que atua na criação de um mundo que precisa ser melhor gerenciado e para tanto, precisa de projetos que deem conta dessa demanda de um melhor gerenciamento, de uma melhor disposição de determinadas coisas para determinados fins. Portanto, a estatística produz a necessidade de projetos. Essa questão pode ser relacionada à discussão feita na primeira parte desta Tese acerca dos discursos de reforma educacional. Os discursos da reforma estão sempre legitimados por dados estatísticos que mostram o quanto se faz necessária a mudança e a intervenção através da produção de projetos na área da educação.

A análise de Ravitch (2011) das reformas educacionais nos Estados Unidos nas últimas décadas é um exemplo disso. Segundo a autora, a grande reforma norte-americana conhecida como “Nenhuma Criança Fica para Trás”⁵⁸ (RAVITCH, 2011, p. 11), foi motivada e implementada a partir da interpretação dos dados do já citado documento publicado em 1983, chamado “Uma Nação em Risco”⁵⁹ (RAVITCH, 2011, p. 41).

Então, em 1983 chegou o Uma Nação em Risco. [...] Ele foi preparado pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, um grupo apontado pela secretária de educação do presidente Reagan. [...] O relatório foi uma sensação imediata. As suas conclusões eram alarmantes, e a sua linguagem era direta, chegando ao ponto de ser incendiária. [...] As estatísticas citadas demonstraram escores SAT⁶⁰ declinando de 1963 a 1980, bem como um declínio no número e proporção de estudantes com alto desempenho naquele teste; escores reduzidos em testes padronizados de performance; baixo desempenho em avaliações internacionais. (RAVITCH, 2011, p. 41-42)

Segundo Ravitch (2011), foi esse relatório que criou a necessidade da reforma educacional da qual ela própria foi uma das proponentes e executora, e à qual atualmente, tece uma crítica bastante severa.

Em segundo lugar, “a estatística tem a função de ratificar a eficácia dos projetos implementados. Busca-se legitimar sua manutenção, mostrando resultados positivos, a partir de uma avaliação permanente” (HATTGE, 2007, p. 54). “As estatísticas como tecnologias para governar operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir; por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 145).

Juntamente com outros tipos de saberes, os dados estatísticos produzidos acerca de uma determinada parcela da população constroem verdades sobre ela e permitem o exercício da governamentalidade. Rose (1998, p. 36-37) afirma que

⁵⁸ Nos EUA: No Child Left Behind.

⁵⁹ Nos EUA: A Nation at Risk.

⁶⁰ Trata-se dos testes de admissão às faculdades nos EUA.

O governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável.

Então podemos entender “a estatística como uma tecnologia para governar” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). Dessa forma, a estatística funciona como “um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas” (TRAVERSINI; BELO, 2009, p. 143) na implementação de políticas, na instituição de ações, de estratégias de governo endereçadas ao seu público-alvo. Mas entendo que ela opera também na esfera micro do governo dos sujeitos, nessas relações cotidianas de condução das condutas que se dão no interior das instituições sociais, entre elas o sistema educacional como um todo e a escola em particular. A estatística opera, nesse sentido, na produção do que podemos chamar, a partir da leitura das últimas obras de Foucault⁶¹, de “governo pela verdade” (FOUCAULT, 2010a). A estatística trabalha na produção de verdades às quais os sujeitos se curvam, pois, como referi no início dessa seção, se está estatisticamente comprovado, é praticamente inquestionável.

Em terceiro lugar, analisando o Programa Escola Campeã percebi que a estatística exercia importante papel na produção da “competição entre escolas”, pois são os dados estatísticos produzidos acerca dos resultados de desempenho de determinada escola que darão a medida do valor da educação que ela oferece aos seus estudantes. Entendo que essa lógica de competição instaurada no interior de um Programa de gestão constitui-se também como uma dessas estratégias tanto de governo como de governo às quais me referi anteriormente.

Desse modo, procurei trazer essas análises realizadas a partir de minha Dissertação de Mestrado para mostrar o quanto as vejo presentes também no material que analiso nesta Tese. Nos materiais do movimento Todos Pela Educação é possível perceber que a estatística exerce as mesmas funções que analisei anteriormente. O Movimento está ancorado em uma base de dados estatísticos nacionais e internacionais

⁶¹ Chamo a atenção, em especial aos cursos recentemente publicados no Brasil intitulados *Do governo dos vivos* (FOUCAULT, 2010) e *O governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010a).

que produzem a necessidade de criação e implementação do Todos Pela Educação. Esses dados estatísticos são produzidos a partir dos resultados das avaliações educacionais em larga escala ou avaliações de alto impacto (FREITAS, 2014, s/p).

O Brasil, com o Saeb, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tornou-se referência internacional em avaliação de larga escala nos sistemas educacionais. Além disso, diversos estados e municípios investem para monitorar o desempenho dos alunos por meio da aplicação de avaliações externas. Não há dúvidas de que os instrumentos para verificar o quanto os estudantes aprenderam na escola podem e devem ser aperfeiçoados. Ainda assim, as informações atuais são essenciais para a tomada de decisão dos gestores públicos e constituem material rico para análises de educadores, cientistas sociais e políticos, administradores públicos, economistas, entre outros tantos profissionais que se dedicam a pesquisar a Educação brasileira. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011a, p. 45)

Quadro 27 - Brasil como referência internacional

Como o quadro acima refere, o Brasil tem se tornado referência internacional com relação a avaliações de larga escala no sistema educacional. Conforme o quadro que segue no Anexo III⁶², é possível perceber que ao final na década de 1990 o Brasil tinha, em âmbito nacional, duas avaliações em larga escala: o Saeb e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Hoje, em 2014, no território gaúcho são aplicadas sete avaliações em larga escala⁶³.

Veiga-Neto (2013), ao analisar o que percebe como um “*desvio à direita*, [...] uma quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação); tal sequência passa a ser avaliação-planejamento-execução” (VEIGA-NETO, 2013, p. 165, grifo do autor), analisa que a avaliação tem sido o foco das práticas curriculares, com uma exaltação excessiva do seu poder de solucionar os problemas educacionais, o que leva o autor a usar a expressão “delírios avaliatórios”

⁶² O quadro apresenta as avaliações em larga escala aplicadas hoje no estado do Rio Grande do Sul em nível nacional e estadual. Não foram consideradas as avaliações elaboradas no âmbito dos municípios. É importante ressaltar que cada estado da federação tem a liberdade para elaborar avaliações em larga escala de acordo com suas políticas em específico. Esse mapeamento das avaliações elaboradas por cada estado da federação não foi realizado nesta pesquisa.

⁶³ As avaliações em larga escala realizadas no estado do Rio Grande do Sul hoje, são: SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, PROVA ANA, ENEM, SAERS e PISA. Importa retomar, conforme já citado anteriormente que, no ano de 2013, a Portaria 482, de 7 de junho de 2013, reorganiza o SAEB, instituindo uma nova organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que passa a ser composto por três processos de avaliação: ANEB, ANRESC E ANA. Dessa forma, a partir de 2014, será necessário atualizar o quadro que segue no Anexo III.

(VEIGA-NETO, 2013, p. 155) para se referir a esse “destacado crédito concedido à avaliação” (VEIGA-NETO, 2013, p. 155). O que me parece é que, o movimento Todos Pela Educação, por exemplo, aposta quase “todas as fichas” na avaliação como forma de promoção da qualidade educacional.

Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o soi-disant “progresso social”... O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado é onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança; nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação. (VEIGA-NETO, 2013, p. 166)

Anadon (2012), em sua Tese de Doutorado, analisa “os impactos e efeitos da Prova Brasil no trabalho escolar em um estudo de caso na cidade de Arroio Grande, interior do Rio Grande do Sul” (ANADON, 2012, p. 62). A pesquisadora problematiza “as formas como esta avaliação vem sendo compreendida e os efeitos dos discursos que a implementam” percebendo-a como uma estratégia de governamentalidade⁶⁴.

Considero importante ressaltar que a Prova ABC, que tem por objetivo avaliar o aprendizado dos alunos do ciclo de alfabetização foi idealizada pelo movimento Todos Pela Educação. Desde a sua criação o TPE reivindicava uma avaliação em larga escala para que fosse possível medir o aprendizado dos alunos durante e ao final do Ciclo de Alfabetização, como é possível perceber nos quadro abaixo:

⁶⁴ O estudo de Anadon ao analisar, ainda, “o papel dos questionários que acompanham a avaliação no sentido de se constituírem instrumentos para dar a conhecer os sujeitos escolares” (ANADON, 2012, p. 62), conclui que “a Prova Brasil como estratégia de governo da conduta, instaura um processo de confissão e exame de si, para promover a conversão e a consequente responsabilização. A partir dessa prática avaliativa, constroem-se regimes de verdade acerca do que é, e do que deve ser a escola, a prática pedagógica e os docentes das instituições de ensino e provoca-se cada qual dos sujeitos sociais a dizer de si, a dizer do que fazem e como fazem na sua relação com a melhoria da qualidade de ensino no país” (ANADON, 2012, p. 161).

Existem, no Brasil, importantes informações relativas à evolução da alfabetização. Entretanto, elas não são ideais para o adequado acompanhamento da Meta 2, pois não avaliam, por meio de testes nacionais, padronizados, sistematicamente coletados e divulgados, que permitam comparações e sejam oriundos de instituições com credibilidade, como está a alfabetização das crianças. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p.21)

Quadro 28 - Acompanhamento da Meta 2

PROVA ABC PARA MEDIR A QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

Estudiosos adotam o consenso de que a plena alfabetização até 8 anos é um passo essencial para o sucesso escolar da criança nos anos seguintes. No entanto, até o início de 2012, o Brasil não fazia uma avaliação externa oficial, regular e em larga escala que medisse a qualidade da alfabetização dos alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental. Diante desse problema, o Todos Pela Educação decidiu desenvolver, a partir de 2010, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC).

O trabalho foi realizado em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O foco dessa prova é verificar os níveis de proficiência em língua portuguesa, literatura e matemática dos estudantes da rede pública e privada. Os resultados podem ser utilizados por gestores de rede e de escola e por alfabetizadores para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

A primeira Prova ABC foi aplicada no primeiro semestre de 2011, em caráter amostral, a cerca de 6 mil alunos de 250 instituições de ensino municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do País. Eles pertenciam a turmas de 4º ano, etapa em que se espera que o estudante tenha consolidado a aprendizagem dos anos anteriores. Os dados da Prova ABC têm abrangência nacional e regional, ou seja, são representativos dessas localidades, e não de estados ou de municípios.

Somente uma turma sorteada em cada uma das escolas selecionadas fez o exame. Os alunos responderam a 20 itens (questões de múltipla escolha) de leitura ou de matemática e todos escreveram uma pequena redação.

A Fundação Cesgranrio elaborou as provas e efetuou a correção, a análise e a interpretação dos dados da escala de pontuação do Saeb de leitura e matemática – procedimento este que colabora para a construção de uma escala de proficiência em leitura, escrita e matemática no Brasil para o ciclo de alfabetização.

A Fundação contou com a colaboração do Inep na definição do plano amostral e com a contribuição do Instituto Paulo Montenegro/Ibope, que é responsável pelo indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) da população brasileira. A aplicação da prova nas escolas ficou a cargo de técnicos do Ibope.

Os resultados revelam que 56,1% dos estudantes haviam aprendido aquilo que era esperado em leitura; 53,3% em escrita, e 42,8% em matemática. Registrou-se uma grande variação entre as regiões do País e entre as redes de ensino público e privada, o que indica fortes desigualdades regionais e sociais.

A interpretação dos números aponta também que sem a garantia da plena alfabetização e das habilidades esperadas em matemática dificilmente o País terá condições de universalizar a aprendizagem nas demais séries da Educação Básica. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 75-76)

Quadro 29 - Prova ABC

Segundo Oliveira (2008), presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)

[...] a avaliação é um modo de refletir sobre esta escola eficaz e democraticamente comprometida, e que pode e deve ser incorporada de maneira extremamente positiva ao cotidiano da escola. Acreditamos na avaliação em larga escala como uma perspectiva que, longe de empobrecer o nosso olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, pode enriquecê-lo e tornar mais eficazes as nossas políticas e estratégias destinadas a dar corpo ao direito que todo brasileiro tem de aprender. (OLIVEIRA, 2008, p. 376-377)

Todos esses dados produzidos pelas avaliações, aliados aos discursos da gestão educacional que se produzem no cruzamento dos discursos educacionais e empresariais produzem e reiteram a necessidade de um movimento como o Todos Pela Educação, pois “os números governam [...] não como ‘puros’ números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126). Nesse caso, passa-se a inventar pessoas que precisam estar aptas a melhorar seu desempenho para que seja possível competir nessa sociedade cada vez mais pautada pela performance, pelo desempenho.

RAIO-X DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

- Educação Básica: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). A Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu que até 2016 o ensino público gratuito e de qualidade seja obrigatório dos 4 aos 17 anos.
- 190 milhões de habitantes (Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).
- 5.565 municípios, 26 estados e 1 Distrito Federal (IBGE).
- Cerca De 51 milhões de alunos – 43 milhões (84,5%) de estudantes na rede pública e 8 milhões (15,5%) em escolas particulares (Censo Escolar 2011 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep).
- 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos ainda fora da escola (Censo Demográfico 2010 do IBGE).
- Cerca de 2 milhões de professores na Educação Básica (Censo Escolar 2011 – Inep).
- Aproximadamente 195 mil escolas de Educação Básica (Censo Escolar 2011 – Inep).
- Piso salarial nacional dos professores em Educação Básica de R\$ 1.451 (Ministério da

Educação – MEC).

- 4,3% do PIB brasileiro investido em Educação Básica em 2010 (Inep).
- 4,6 é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2009, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,0 nos anos finais, e 3,6 no Ensino Médio. Esse indicador de qualidade varia de 1 a 10 (Inep).
- 24 a cada 100 estudantes do Ensino Fundamental atrasados nos estudos. Entre os estudantes do Ensino Médio, a taxa de distorção série-idade é de 34%, segundo dados de 2010 (Inep).
- 48 a cada 100 adolescentes de 15 a 17 anos fora do Ensino Médio. Parte ainda está retida no Ensino Fundamental e parte não está mais na sala de aula (Pesquisa por Amostra de Domicílios – Pnad 2009). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 13-14)

Quadro 30 - Raio-X da educação básica

Além disso, a publicação dos relatórios anuais de monitoramento das metas do Movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a; 2009a; 2010; 2011a) dão visibilidade a novos indicadores que ratificam a importância do projeto, de sua continuidade, produzindo a necessidade da sua manutenção.

Os resultados indicam que houve uma melhora nos índices de aprendizado dos alunos em todas as regiões. No caso do 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental, o avanço ocorreu tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Já no 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, o avanço foi superior em língua portuguesa e menor em matemática; este mesmo padrão se deu no 3º ano do Ensino Médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011a, p. 48)

Quadro 31 - Avanço

Ainda, essa visibilidade dos indicadores também ratifica a necessidade da implementação de novas ações que geralmente se traduzem em novas propostas de política educacional. Um exemplo nesse sentido é o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já citado anteriormente e do recentemente aprovado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁶⁵, ambos instituídos a partir de negociação do movimento Todos Pela Educação com o governo federal, visando o

⁶⁵ Instituído pela portaria nº 1.140/2013, publicada no Diário Oficial da União de 9 de dezembro de 2013, as ações do pacto terão início em 2014. Por meio do pacto, o MEC pretende oferecer formação continuada para professores de todas as disciplinas. Os professores que aderirem ao pacto receberão bolsas de estudos e pesquisa nos mesmos moldes do PNAIC.

aprimoramento do desempenho dos alunos do Ciclo de Alfabetização e do Ensino Médio, respectivamente.

Gostaria ainda, mais uma vez, de visibilizar o quanto esse apelo estatístico de produção de dados na área da educação nos constitui a todos, nos subjetiva de forma que passamos a tomar os “delírios avaliatórios” (VEIGA-NETO, 2013, p. 155) como algo dado, naturalizado, que já faz parte de nossas vidas.

Nós somos constantemente classificados em tabelas, nós recebemos prêmios, nós temos que fazer procedimentos específicos para sermos admitidos em determinados lugares, nós somos classificados em pequenos catálogos escolares e acadêmicos, em artigos de jornal, em *softwares* de avaliação, em sistemas de avaliação e de medição da nossa performance, em padrões de referência e em metas. Isto é a neoliberalização. Esta é a parafernália, esses aparatos que nos reconstroem as nossas práticas. (BALL, 2013, s/p)

Portanto, o que procurei mostrar no decorrer deste capítulo, respondendo às questões motivadoras desta segunda parte da Tese, é que a performatividade como produtividade emerge no campo educacional por volta da década de 1950, conforme análise de Lyotard (2009). Nesse contexto o autor percebe o que ele chama de uma “crise de legitimação do saber”, de forma que o conhecimento passa a ser legitimado com base no desempenho. Percebo aí um alinhamento com as discussões já analisadas do conceito de Capital Humano, cunhado à mesma época por estudiosos da Escola de Chicago.

Quanto à operação da performatividade no movimento Todos Pela Educação e seus efeitos no campo educacional, percebo que a performatividade opera no TPE por meio das seguintes estratégias fundamentais:

- inclusão de todos no sistema educacional;
- difusão de uma cultura de metas que produz a reconfiguração da aprendizagem em desempenho e a instituição do aprendizado como um direito;
- produção de dados estatísticos a partir de avaliações em larga escala, que produzem e reiteram a necessidade das ações do Movimento, através da “coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas” (JOHANNPETER, 2008, p. 7).

Analisando a conjugação de todas essas estratégias de operação da performatividade, defendo a Tese de que *a performatividade é central no movimento Todos Pela Educação e se articula aos conceitos de inclusão e aprendizagem. Para operar, ela necessita de um processo de reconfiguração da aprendizagem em desempenho. Por sua vez, a relação da performatividade com a inclusão é mais complexa, constituindo-se em um paradoxo. Ao mesmo tempo em que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos”, ou seja, esses recém-chegados ao espaço da escola ou aqueles em posição de não-aprendizagem ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola performativa.*

Portanto, conforme anunciado anteriormente, dedicarei o próximo capítulo a essa relação que se estabelece entre *a performatividade e a inclusão*.

CAPÍTULO 5
A INCLUSÃO NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

O objetivo da Meta 1 é garantir 98% de atendimento para as crianças e os jovens de 4 a 17 anos até 2021. Consideramos esse percentual como universalização, pois sempre haverá uma mínima parcela dos jovens que se encontrará fora do sistema escolar por motivos fora do alcance das políticas públicas. Além disso, é essencial que haja metas intermediárias para auxiliar governos sub-nacionais e sociedade a reconhecer se o caminho percorrido é o adequado, e que, aliadas a um monitoramento constante, conduzam ao objetivo final. Por tratar-se de uma condição fundamental para alcançar o sucesso educacional do País, não existe, nesse caso, distinção entre a meta nacional e as regionais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 11)

Do ponto de vista da evolução da inclusão, observa-se na última década uma alteração bastante significativa em relação ao aumento da frequência à escola em todo o quadro demográfico geral da população. Na maioria das vezes, o aumento verificado é mais expressivo justamente nos grupos demográficos que estavam mais à margem da inclusão escolar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 15)

O crescimento econômico verificado no Brasil entre 2007 e 2008 adicionado aos programas sociais do governo, fez com que parte das famílias sem rendimento migrasse de categoria. Entretanto, as famílias que permaneceram sem renda no segundo período são as que têm a maior dificuldade de colocar os filhos na escola, seja pela distância que separa seu local de moradia das escolas disponíveis, seja por características familiares únicas de excessiva mobilidade ou até mesmo pelo menor interesse e informação a respeito da importância da Educação para seus filhos. A inclusão dessas crianças e jovens na escola, embora difícil, é viável e é um direito a ser atendido. Embora esses números ilustrem uma vez mais a importância das características da família e de sua condição econômica e social para o efetivo cumprimento da meta de atendimento escolar, a condição social em que vivem esses alunos não deve servir de impedimento para que eles usufruam do seu direito e do seu potencial de aprendizado. Nisso reside a importância da atenção dos gestores públicos para a inclusão de diferentes grupos demográficos nas políticas de geração e manutenção da renda. Utilizando essas informações que remetem às características das pessoas, foi elaborado um modelo estatístico que aponta as diferentes chances de uma pessoa estar ou não na escola, dependendo de suas características individuais. Esse tipo de análise é importante para a definição de estratégias de inclusão escolar, pois é possível conhecer mais detalhadamente o perfil das crianças e dos jovens que estão frequentando a escola e compará-lo com o dos que estão excluídos do sistema, mensurando o impacto de suas características individuais no atendimento escolar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 17)

Considerando o progresso da inclusão escolar verificado nos últimos cinco anos, é possível projetar como estarão os indicadores em 2013. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 18)

Para que o ritmo adequado de inclusão escolar seja atingido em todas as regiões, uma atenção especial deve ser dada aos incentivos para que jovens entre 15 e 17 anos permaneçam matriculados e frequentando a escola. Também é necessário que os pais das crianças entre 4 e 6 anos reconheçam a importância da pré-escola para o futuro dos filhos. Se as mudanças necessárias rumo à inclusão escolar forem colocadas em prática nesse período, aumentarão as chances de serem atendidas as metas intermediárias seguintes e a meta final de 2022: teremos 98% do atendimento escolar de crianças e jovens brasileiros entre 4 e 17 anos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 19)

Analisando a participação das crianças e jovens na escola no período de 2004 a 2008 de acordo com as diferentes faixas de renda, percebe-se que quanto maior a faixa de renda per capita da família, maior a inclusão escolar. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 16)

Em minhas primeiras incursões aos materiais de pesquisa, quando do início do curso de Doutorado, me vi mobilizada por uma série de dúvidas, de inquietações, que me permitiram olhar para os documentos e enxergar sua produtividade. Certamente em função de minhas pesquisas anteriores e constituída por minha inserção nas discussões e estudos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão⁶⁶ (GEPI/UNISINOS/CNPq), uma das primeiras questões que me interpelou quando da leitura dos documentos estava relacionada à questão da inclusão escolar no movimento Todos Pela Educação.

Analizando o conjunto de materiais foi possível perceber que, até o ano de 2008, a palavra inclusão não possuía destaque; porém, a partir de 2009 o termo “inclusão” passa a ser utilizado de forma recorrente. Na época dediquei-me inicialmente a buscar compreender qual seria a concepção de inclusão escolar apresentada pelas publicações do TPE⁶⁷ e acabei por fazer constatações que foram importantes nas análises que empreendo neste momento.

Na política educacional brasileira, a discussão da inclusão escolar ficou, por muito tempo, estreitamente vinculada às discussões da Educação Especial e desse modo, suas práticas costumam ainda, muitas vezes, incidir especialmente sobre os sujeitos com deficiência ou aqueles considerados com “necessidades educativas especiais”. Lasta e Hillesheim (2011, p. 97) salientam que

As políticas públicas de inclusão escolar investiram em sensibilização para com a deficiência e na Educação Especial como programa de preparação para a inclusão. Com esses dois amplos mecanismos, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria de Educação Especial procuram manter os “portadores de deficiência” nos bancos escolares e assim seguir engrossando positivamente as estatísticas, evitando o desenvolvimento de outros fatores que, associados a esses, geram risco para a população.

⁶⁶ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), assim denominado desde 2006, está sediado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e é composto por pesquisadores de distintas universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Tais pesquisadores têm em comum a pesquisa no campo da educação e o interesse em investigar e estudar a emergência da problemática da inclusão sob uma perspectiva pós-estruturalista. As pesquisas desenvolvidas pelo GEPI abarcam desde as relações entre práticas e políticas educacionais, de saúde e de assistência social. Portanto, os pesquisadores abrangem um número significativo de pesquisas que permitem abarcar a inclusão resguardando desdobramentos complexos que se entrecruzam (LOPES; FABRIS, 2013, p. 16).

⁶⁷ Na ocasião produzi um artigo intitulado “Todos Pela Educação: a inclusão escolar como estratégia biopolítica” (HATTGE, 2011), que está publicado nos anais do VII Congresso Internacional do PPGEDU/Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2011.

Ao analisar o Programa Escola Campeã, em minha Dissertação de Mestrado, a questão da inclusão como estratégia de controle do risco social já havia sido uma das questões apontadas pelas análises dos materiais. Na época, percebi que o Programa se utilizava de diferentes estratégias para manter todos os alunos na escola. Acreditando que aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem ou multirrepetentes acabam por abandonar a escola e podem se constituir em um risco social, o Programa instituiu uma regra de que “a escola, os pais ou a polícia deve ter conhecimento do paradeiro do aluno. E essa seria, para o Programa, uma política de inclusão” (HATTGE, 2007, p. 38). Portanto, havia ainda no Programa Escola Campeã um investimento na inclusão que se relacionava à Educação Especial, mas já se percebia um alargamento desse espectro de ação das políticas de inclusão.

Embora não apresente a questão de forma explícita, indiretamente a questão do risco social é referida nos documentos analisados, através da já citada relação que o Movimento estabelece entre educação e desenvolvimento e entre educação e desenvolvimento humano, como é possível perceber no excerto selecionado.

Uma sociedade com maior escolaridade média está associada a saúde melhor, menores índices de violência, melhor renda e maiores taxas de crescimento econômico. No entanto, o atendimento escolar ainda traz desafios. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 11)

Quadro 32 - Controle do risco social

De acordo com Spink (2001, p. 1279), a noção de risco foi criada “na transição entre a sociedade feudal e as novas formas de territorialidade que dariam origem aos Estados Nação”. Segundo a autora era comum que a humanidade enfrentasse perigos diversos, no que diz respeito às catástrofes naturais ou às guerras, ou ainda aqueles perigos relacionados à vida cotidiana. Porém, esses eventos não eram chamados de riscos. Eram considerados perigos, uma vez que a palavra risco sequer existia. A palavra foi criada para dizer da possibilidade de ocorrência de eventos em uma sociedade que acreditava poder, até certo ponto, controlar o futuro. O risco diz respeito a eventos sociais que podem ser mensurados, calculados, e em certa medida, previstos. “O conceito de risco envolve a sofisticação da estatística e seu uso como ciência de estado” (SPINK, 2001, p. 1280). E se acreditamos poder prever, mensurar esses riscos, também

acreditamos que seja possível administrá-los, geri-los, minimizando seus efeitos. Nesse sentido, as políticas de inclusão escolar são exemplos de diferentes tecnologias colocadas em funcionamento para a redução do risco social relacionado à população em idade escolar, uma vez que

[...] além de facilitar a vigilância, ao incluírem-se os alunos, trazendo-os para mais perto, onde 'a vista os alcança!', também barateamos custos para o Estado. [...] Dessa forma, são gerenciadas, ao mesmo tempo, comunidades, famílias e indivíduos, evitando-se uma série de riscos, levando a uma economia da máquina estatal. (HATTGE, 2007a, p. 194)

Alinhada a esse sentido de redução do risco social, a concepção de inclusão escolar apresentada pelo Movimento distancia-se de uma concepção estritamente relacionada ao campo da Educação Especial – embora essa relação não desapareça de todo –, que diz respeito à inserção de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, demonstrando esse alargamento do próprio conceito de inclusão, como temos discutido no GEPI.

Atualmente as políticas de inclusão incidem sobre diferentes segmentos da população (pobres, negros, indígenas, mulheres, homossexuais etc.). No limite, todos somos alvo das políticas de inclusão, pois estar incluído é um imperativo. Para a governamentalidade neoliberal

[...] na Contemporaneidade, a inclusão ocupa um lugar de imperativo de Estado. Imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser evidente em si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza absoluta, de falta de educação básica e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazos. (LOPES, LOCKMANN, HATTGE e KLAUS 2010, p. 6-7)

É claro que essa inclusão de todos se dá em diferentes “níveis de participação ou gradientes de inclusão”, uma vez que as formas de acesso, as possibilidades de interação

não são as mesmas para todos. Por esse motivo, preferimos, nas teorizações do GEPI, utilizar o conceito de “in/exclusão”, uma vez que “diante de tal participação por gradientes de inclusão [...] qualquer sujeito, dentro de ‘seu nível de participação’ poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (LOPES, LOCKMANN, HATTGE e KLAUS 2010, p. 5-6).

Nos materiais do TPE, é possível vislumbrar, nas análises dos dados preliminares acerca do cumprimento da Meta 1, que são observadas as categorias de gênero, cor, região de moradia e rendimento familiar per capita. Essa concepção de inclusão escolar está bastante alinhada a essa forma de se compreender a inclusão como um imperativo do nosso tempo, fundado em uma governamentalidade neoliberal

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de status dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, é fonte que mantém o Estado na parceria com o mercado e que mantém a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (LOPES, 2009, p. 129)

Em sua pesquisa de Doutorado, Menezes (2011) percebe que a sociedade assume hoje

[...] um compromisso coletivo, portanto, com a inclusão de todos nas práticas escolares, que, agenciadas com o Estado, produzem como efeito a constituição de subjetividades inclusivas – subjetividades que precisam ser ensinadas a se autogestar em busca da sua condição de inclusão. (MENEZES, 2011, p. 133)

Nessa esteira, também Lockmann (2013), em sua Tese de Doutorado, ao analisar “de que forma as Políticas de Assistência Social, utilizando a educação escolarizada como

lócus privilegiado de efetivação, operam sobre os sujeitos e a população na atualidade e quais as implicações que elas produzem na escola contemporânea” (LOCKMANN, 2013, p. 39), argumenta que atualmente, no contexto de uma governamentalidade neoliberal que busca minimizar o risco social, o que se percebe são processos que podem ser chamados de “inclusão produtiva” (LOCKMANN, 2013, p. 152). Na lógica que venho argumentando, o que se busca são diferentes gradientes de participação dos sujeitos, através do investimento em capital humano.⁶⁸

Parece-me que, atualmente, a ênfase não recai apenas sobre a inclusão social ou escolar, mas sobre um tipo de inclusão que aparece adjetivada como *inclusão produtiva*. Parece ser esse o imperativo que regula tais práticas na Contemporaneidade e que apresenta estreita vinculação tanto com a Teoria do Capital Humano quanto com a cultura do empreendedorismo. [...] É por meio dessa forma específica de inclusão, que não apenas inclui o sujeito, mas que, ao incluí-lo, torna-o ativo e produtivo por meio dos investimentos em capital humano desenvolvidos, que tais sujeitos conseguem entrar no jogo e nele permanecer. (LOCKMANN, 2013, p. 152, grifo da autora)

Como parte instituída e instituinte de toda essa lógica, o TPE investe esforços na inclusão Escolar, que aparece materializada na Meta 1 e a partir de 2009 passa a ser tratada como a meta capaz de mensurar os índices de inclusão Escolar.

A Meta 1 do Todos Pela Educação explicita o primeiro passo nas políticas públicas educacionais: a inclusão na escola. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 6)
--

Quadro 33 - Primeiro passo

Essa meta vai incidir sobre toda a população em idade escolar, ou seja, toda a criança ou jovem que tem entre 4 e 17 anos. Justifica-se, dessa forma, a polêmica instaurada nas discussões do novo Plano Nacional de Educação a respeito da inclusão de todas as crianças a partir de 4 anos em Escolas de Educação Infantil. A União reitera a

⁶⁸ Nesse sentido Lockmann (2013) mostra em sua pesquisa que esse investimento se estende para muito além das crianças em idade escolar, incidindo sobre toda a população.

importância do acesso a todas as crianças e os municípios insistem que não há recursos para a ampliação das vagas. Da mesma forma, uma série de mudanças vêm sendo gestadas para o Ensino Médio, uma vez que neste nível de ensino são altas as taxas de evasão escolar. Por isso, em um dos excertos é possível perceber a preocupação com a permanência dos jovens na escola. Essas duas “pontas”: a educação infantil e o ensino médio mostram o alargamento do espectro de atuação da escola sobre a vida da população. Há tempos atrás a atenção estava voltada aos alunos do Ensino Fundamental. Hoje a ação do Estado se estende a uma gama maior de sujeitos buscando garantir uma formação que possibilite a cada um manter-se no jogo de mercado instaurado pela governamentalidade neoliberal.

Na atualidade, todos devem fazer parte do jogo neoliberal, ou seja, ninguém deve ser deixado de fora. Isso se dá porque o neoliberalismo necessita da circulação e da mobilidade dos indivíduos de forma que a sua máxima é a inclusão do maior número de pessoas nas malhas do poder. Porém, a mobilidade de um indivíduo na atualidade está diretamente relacionada com um empreendimento de si mesmo com investimento e renda – sujeito empresário de si mesmo. (LOPES, LOCKMANN, HATTGE e KLAUS, 2010, p. 24)

Daí se justifica a importância do monitoramento estatístico da inclusão escolar de toda uma gama de especificidades referidas anteriormente.

Análise por faixas etárias

É bastante comum ouvirmos a afirmação de que o atendimento escolar é universalizado no Brasil. A frase está mais próxima da realidade apenas na faixa etária dos 6 aos 14 anos, na qual temos taxa média de atendimento escolar de 97,7%, conforme mostra a Tabela 1.7. Uma análise mais cautelosa e que separe o atendimento escolar pela idade adequada para cada etapa da Educação Básica, tem como resultado um quadro menos positivo, com taxas de atendimento de até 64,3%, como ocorre com as crianças de 4 e 5 anos da região Sul do País.

[...]

A importância da Pré-escola deve ser destacada para o cumprimento das metas. Estudos mostram que o desenvolvimento das habilidades cognitivas pode ser seriamente afetado caso a frequência escolar não ocorra desde muito cedo. Além disso, o investimento em Educação pode ser mais elevado se as crianças ingressarem no sistema de ensino mais tarde, pois lacunas de aprendizagem tende a ser de mais difícil superação.

[...]

Análise por gênero

A Meta 1 só será cumprida se os resultados incluírem não apenas todas as faixas etárias como também todos os indivíduos. Por isso, uma análise do entendimento escolar para diferentes recortes demográficos é bastante útil. O primeiro recorte a ser estudado é o de gênero. Ao longo do tempo, a inclusão das mulheres no mercado de trabalho teve uma consequência bastante positiva em termos de Educação: as meninas passaram a estudar mais.

[...]

Análise por cor e zona rural e urbana

[...]

A maior equidade a um nível elevado de atendimento escolar para toda a população tem também como consequência a importante função de diminuir preconceitos e barreiras à igualdade étnico-racial e econômica entre os indivíduos.

[...]

Análise socioeconômica

Embora nos últimos anos os índices de desigualdade do Brasil tenham diminuído, nosso país ainda é considerado um dos mais desiguais. Segundo dados do Banco Mundial, entre 2001 e 2010, o índice de Gini, que mede a desigualdade entre os mais ricos e os mais pobres da população – no qual 0 é igualdade perfeita e 1 é a total desigualdade entre os indivíduos –, teve uma melhora de 0,586 para 0,550, no Brasil. Estudos apontam que a diminuição das diferenças sociais se torna permanente por meio da maior igualdade de acesso a oportunidades de desenvolvimento humano, e a Educação é uma das grandes responsáveis por isso. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 16-22)

Quadro 34 - Monitoramento estatístico

A inclusão, nesse caso, consiste em uma estratégia biopolítica de governo dos sujeitos de forma que a inclusão escolar seja um primeiro passo na constituição de sujeitos empreendedores e empresários de si mesmos. O que se busca é atingir a totalidade da população em idade escolar, com o objetivo de garantir a seguridade social, por meio do monitoramento de uma série de dados estatísticos que permitem mensurar a evolução da inclusão na educação básica no Brasil. Novamente, a inclusão das crianças no espaço da escola trabalha no controle do risco social.

Para que a escola possa operar nessa racionalidade como espaço produtivo, precisa assumir e desempenhar algumas ações que a posicionem como uma instituição que, além da normação disciplinar, precisa operar no eixo da normalização própria de uma sociedade de seguridade, isto é, produzir ações para reduzir ou eliminar os riscos sociais. Quais os riscos sociais que a escola pode reduzir ou eliminar? (FABRIS, TRAVERSINI, 2013, p. 39)

Para o movimento Todos Pela Educação, a resposta à questão formulada pelas pesquisadoras relaciona-se ao excerto abaixo:

A primeira meta é também o primeiro passo da caminhada que deverá nos levar ao sistema educacional que queremos: toda criança e jovem de 4 a 17 anos freqüentando a escola. Complementarmente ao ambiente familiar, uma boa escola é responsável por formar cidadãos pois, além do conteúdo formal que nela deve ser adquirido, estimula-se ali o convívio social, a criatividade e o senso crítico, entre outras habilidades.

Sabe-se que mais Educação tem efeitos positivos para os indivíduos que a adquirem e para a sociedade em que convivem. Uma sociedade com maior escolaridade média está associada a saúde melhor, menores índices de violência, melhor renda média e maiores taxas de crescimento econômico. No entanto, o atendimento escolar ainda traz desafios. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 11)

Quadro 35 – Riscos sociais

A análise desse quadro nos remete à discussão realizada na primeira Parte desta Tese acerca da relação que se estabelece entre educação e desenvolvimento, que está na base das políticas de educação para todos e ainda, por que não dizer, na base da instituição da performatividade na educação. A seguir, procuro explicar com mais detalhes como entendo que a inclusão se constitua em um paradoxo em sua relação com a performatividade.

5.1 A INCLUSÃO COMO PARADOXO EM SUA RELAÇÃO COM A PERFORMATIVIDADE

Retomando a Tese que defendo nesta pesquisa, gostaria de me deter um pouco mais na relação que percebo se estabelecer entre a performatividade e a inclusão.

Argumento que a inclusão se constitui no paradoxo da performatividade em função de que, se por um lado, num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária para a operação da performatividade, por outro lado esses ditos “incluídos” ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações de larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas de antemão.

Esse é o paradoxo. Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns. E geralmente, quem são aqueles que apresentam essa baixa performance? Aqueles a quem se entende que sejam dirigidas de forma mais incisiva hoje as políticas de inclusão escolar, ou seja, em especial as pessoas com deficiência, as mulheres, negros e os mais pobres, por exemplo.

Na seção seguinte, explicarei de que forma entendo que seja compreendida a inclusão escolar no movimento Todos Pela Educação. Por ora, gostaria de explicar melhor que sentido imprimo ao termo *paradoxo* para que a argumentação que desenvolvo na defesa de minha Tese possa se tornar mais clara para o leitor.

Ao apresentar minha Tese em eventos na área da educação, ao longo do ano de 2013, algumas vezes me deparei com o seguinte comentário advindo da plateia: “sim, trata-se de uma contradição”. Eu diria que não. Embora, no sentido dicionarizado, as palavras contradição e paradoxo sejam utilizadas, muitas vezes, como sinônimos, justifico minha escolha por uma delas em detrimento da outra através da sua constituição semântica. Enquanto a primeira delas inicia-se com o sufixo “contra”, que dá a ideia de oposição, a segunda tem em sua constituição o prefixo “para”, que traz em si a ideia de proximidade.

[...] em grego a raiz **dek* perdurou no verbo *dokéo*, que deu lugar a dogma [...] e *dóksa*, este último termo de amplas ressonâncias filosóficas, significa ‘opinião’, ‘crença’ – geralmente por oposição ao certame verdadeiro. Ainda que *dóksa* não se tenha conservado em português, a não ser como recorrência técnica do jargão acadêmico, são variados os compostos a que deu lugar. Assim, por exemplo, ‘heterodoxia’, ‘de crença diferente’; ‘ortodoxia’, ‘crença reta ou correta’ e ‘paradoxo’, ‘o que está junto à *dóksa*’, ‘o que corre em paralelo’ e, portanto, é alheio e aparentemente incompatível com ela, com os prefixos *héteros*, ‘diferente’; *orthós*, ‘reto’ e *pará*, ‘junto a’. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 59-60)

Dessa forma, sublinho a partir da análise da construção da palavra exposta acima, que não entendo que a performatividade e a inclusão guardem entre si uma relação de contradição, pois não se trata de uma simples “oposição”. Trata-se de que a inclusão precisa estar “junto à” performatividade, pois sem a inclusão a performatividade não se

efetiva, mas paralelamente a isso ela coloca em risco as metas estabelecidas pela performatividade na área da educação. Dessa forma, “correndo em paralelo” a inclusão e a performatividade colocam em ação diferentes estratégias que geralmente “não se encontram”.

Importa dizer, porém, que essa relação não fica clara nos materiais analisados nesta pesquisa. Ela não é uma relação que se possa perceber através da leitura dos documentos, pois conforme já citado, o TPE não se preocupa com o processo e sim com os resultados. O único momento em que percebo que existe alguma preocupação que pode estar relacionada a esse paradoxo se faz visível em poucas referências à forma de produção do Ideb:

Quando se fala que a melhora da qualidade da Educação deve ser medida pelo aumento do Ideb, isso significa que o aumento das médias nas avaliações deve ser proveniente do aumento da aprendizagem e não da seleção dos estudantes que chegam à série avaliada por meio do aumento do abandono e da reprovação. Da mesma forma, é desejável um aumento das taxas de aprovação decorrentes do maior número de estudantes aptos a serem promovidos e não da promoção sem critério de mérito, apenas pela ânsia da melhora nos indicadores. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 70-71)

Quadro 36 - Produção do Ideb

Já nas análises dos resultados do Ideb ou das demais metas monitoradas pelo movimento Todos Pela Educação, não se faz visível nenhuma preocupação com esse paradoxo que defendo constituir-se em relação à performatividade. O que me permitiu perceber essa relação foi minha inserção profissional em diferentes níveis de ensino, atuando junto a processos de inclusão escolar. Como professora e gestora escolar no Ensino Fundamental e Médio atuei diretamente junto a esses processos. Como professora no Ensino Superior, ao conversar com meus alunos e alunas dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, ou dos cursos de Extensão e Especialização na área da educação, ouço inúmeros relatos nos quais esse paradoxo que percebo entre a performatividade e a inclusão se faz presente. Assim, como estratégia para visibilizar essa relação de forma mais concreta, para que seja possível ao leitor compreender que sentidos e efeitos pode assumir esse paradoxo apresento abaixo alguns exercícios de criação literária. São pequenas histórias de ficção. Ressalto que essas histórias não são

frutos de entrevistas ou de observações realizadas. Não se trata de mais um investimento na produção de dados para a pesquisa. O que apresento a seguir são criações inspiradas em vivências minhas como professora, e em relatos que ouço cotidianamente em minha relação com professores e estudantes de licenciatura.

Assim, apresento abaixo três exercícios de criação literária⁶⁹. Como histórias de ficção, é redundante dizer que não são histórias reais, mas bem o poderiam ser. E talvez caiba a pergunta: o que é o real?

Na perspectiva teórica que assumo nesta pesquisa os conceitos de realidade e de ficção podem ser questionados.

[...] no registro da virada linguística, expressões como “a coisa em si mesma” ou “o fato em si” não fazem nenhum sentido; nem mesmo há sentido na expressão “em si”. Não há uma coisa ou fato fora e independentes daquele(s) quem pensa(m) sobre a coisa ou o fato. [...] as coisas e os fatos são aquilo que pensamos e dizemos que eles são. Perguntar se existe, antes e para além do pensado ou do dito, uma realidade inacessível ao pensamento é, a rigor, uma questão metafísica pouco interessante. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 22)

Um depoimento realizado através de uma entrevista semiestruturada validada por um comitê de ética se faz “mais real” e possui mais efeito de verdade do que o exercício de criação que proponho? Há como validar os resultados de uma pesquisa que se constrói com base em dados de ficção?

Argumento que não para a primeira questão e que sim para a segunda. Entendo, primeiro, que não se coloca aí uma disputa por mais ou menos realidade. Os exercícios de criação literária que proponho não se pretendem reais porque entendo que o real se constrói na linguagem. Ao produzir pequenas histórias que me remetem ao vivido e ouvido em diferentes circunstâncias de minha atuação profissional, entendo que torna-se útil relacioná-las à forma como Foucault compreende a relação da literatura com a verdade e o poder.

⁶⁹ A exemplo dos excertos que constituem o corpus de análise da pesquisa, os exercícios de criação literária também serão apresentados em quadros.

[...] a literatura, no que lhe toca, instaura-se numa decisão de não verdade: dá-se explicitamente como artifício, comprometendo-se porém a produzir efeitos de verdade como tal reconhecíveis. (FOUCAULT, 1992, p. 126)

Assim, convido o leitor a relacionar essas pequenas histórias que conto a seguir com outras histórias por ele ouvidas e vividas no campo educacional, pois “Que importa quem fala, disse alguém, que importa quem fala⁷⁰” (FOUCAULT, 1992, p. 34).

Liliana está preocupada. Como professora do 3º ano de uma escola de Ensino Fundamental tem sido cobrada por seu diretor a respeito do processo de alfabetização de seus alunos. No ano passado a escola ficou com um dos piores Idebs do município e a pressão das famílias e da Secretaria de Educação Municipal tem sido constante no sentido de que a escola melhore seu desempenho. Na turma de 26 crianças com idades entre 8 e 11 anos (há dois alunos com histórico de multirrepetência) há três alunos “laudados⁷¹”. Esses alunos têm um atendimento diferenciado. Talvez não exatamente da forma como Liliana gostaria, mas há um investimento individualizado em sua aprendizagem organizado a partir de adaptações curriculares, uma vez que, em função de suas deficiências, esses alunos não estão no mesmo nível de aprendizagem em que poderiam ser localizados os demais alunos da turma. Um dia antes da aplicação da avaliação externa à qual os alunos serão submetidos Liliana se pergunta: Como explicar aos alunos que eles precisam fazer uma prova com questões objetivas de múltipla escolha considerando suas hipóteses ainda bastante iniciais com relação à leitura e escrita? – Como ficará o desempenho desses alunos na prova? – Como ficará o desempenho da turma, uma vez que os resultados serão contabilizados em um todo homogêneo que não faz distinções? Liliana não tem essas respostas. Liliana está preocupada.

Quadro 37 - Como?

A história de Liliana é bastante comum e uma das queixas mais constantes de professores que têm em suas salas de aula alunos sobre os quais incidem as políticas e práticas da Educação Especial, mas que no momento das avaliações em larga escala vivenciam as provas através do mesmo processo que os demais alunos. No caso de alunos com adaptações curriculares é interessante observar que, no dia-a-dia da sala de

⁷⁰ A frase é tomada de empréstimo por Foucault a Samuel Becket.

⁷¹ Essa é uma expressão comumente utilizada por professores em muitos espaços escolares. Para que o aluno receba um atendimento diferenciado e seja considerado pela escola “de inclusão” (outra expressão comum no meio educacional) ele precisa apresentar um laudo médico ou de outro profissional na área da saúde. Assim, com base no laudo, o aluno passa a fazer parte do rol dos sujeitos sobre o qual incidirão as práticas da *Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva* (BRASIL, 2008^a). Isso possibilita que ele receba o *Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2009) e tenha acesso a adaptações curriculares (BRASIL, 2001a, p. 2) que possibilitem sua inclusão na escola regular.

aula incidem sobre esses sujeitos práticas de “discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos” (CASTEL, 2008, p. 13).

[...] discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, bem como as especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 9)

Klein (2013) entende que a avaliação da aprendizagem se constitui em importante estratégia de inclusão escolar. Ao mostrar, no interior da escola, um deslocamento progressivo pautado nas ideias da modernização pedagógica, “do sistema de exame para o processo de avaliação da aprendizagem” (KLEIN, 2013, p. 166), a autora visibiliza o quanto

A avaliação, então, é compreendida como um processo de caráter diagnóstico, progressivo e contínuo. Esse “novo” entendimento da avaliação está totalmente conectado à lógica de normalização e regulação através de índices que descrevem, direcionam e prescrevem o que a escola, seus currículos e seus professores devem fazer para garantir que todos os alunos possam “avançar” nessa escola inclusiva. (KLEIN, 2013, p. 166)

Vemos aí, no “processo de avaliação” um investimento de discriminação positiva sobre os sujeitos, operando no cotidiano da escola, flexibilizando objetivos e resultados de avaliação. Porém, o que se percebe é que, em se tratando da realização das avaliações de larga escala essa discriminação positiva não acontece, na maioria dos casos. Ou ainda, em outros casos, há sim um olhar específico para determinados sujeitos, mas os recursos disponibilizados não atendem exatamente as suas necessidades. Como na história de Mateus, que segue abaixo.

Tamiris é estudante de Pedagogia e trabalha como estagiária em uma escola de Ensino Fundamental, em uma turma de 3º ano. Seu trabalho é acompanhar a aprendizagem de um aluno com deficiência chamado Mateus. O Mateus tem um laudo sobre o qual a Tamiris não sabe muito. Mas o que importa pra ela é que o Mateus precisa do seu auxílio constante durante as aulas e

Tamíris faz o possível para auxiliá-lo. Mateus lê muito pouco, em geral sílabas simples e isso também não acontece todos os dias. Há dias em que o Mateus afirma que não sabe ler e aí não tem jeito. No dia da avaliação de larga escala a escola recebeu duas aplicadoras para fazer o acompanhamento da prova. Tamíris atuou como ledora da prova do Mateus, acompanhada, em uma sala em separado, por uma das aplicadoras. A outra aplicadora acompanhou o restante da turma e a professora titular. Uns minutinhos antes da prova a coordenadora pedagógica chamou Tamíris e confidenciou – Puxa, que bom seria se tu conseguisses ajudar um pouquinho o Mateus, né? Tamíris bem que tentou, mas, bah, não deu!

Quadro 38 - Bah, não deu!

Em sua pesquisa, Cardoso e Magalhães (2012) analisaram a participação dos alunos com deficiência nas avaliações em larga escala desenvolvidas no município de Sobral, no Ceará: uma avaliação realizada no âmbito municipal e a Prova Brasil. Na análise da participação dos alunos na Prova Brasil, apesar da confirmação, por parte dos gestores, de que todos os alunos teriam participado da Prova Brasil, uma professora de uma das escolas pesquisadas “referindo-se a uma de suas alunas, informou que esta não participou do teste porque não fica em sala de aula” (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012, p. 460). Já na análise da avaliação realizada em âmbito municipal, o Secretário de Educação à época explica que inicialmente, quando da implementação da avaliação, em 2001, os alunos com deficiência realizavam a prova, mas não eram contabilizados nos resultados. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação contabiliza o desempenho desses alunos graças a um “mecanismo de gestão” que permite que as escolas tenham uma “margem” para atingir ao desempenho colocado como meta. Na prática trata-se de uma flexibilização da meta. A meta deixa de ser 100% e passa a ser 90% ou 95% e aí, dessa forma, se entende que o baixo desempenho desses alunos com deficiência pode ser contabilizado nesses 5 ou 10% de margem, sem prejudicar o todo.

Os gestores de Sobral criaram, então, uma forma de lidar com os alunos com deficiência. Inspirados na nomenclatura utilizada pela SME, denominamos estes alunos, em nossos estudos, de “crianças da margem”. Alunos que por pretextos constitutivos variados, que podem estar ligados à deficiência ou mesmo a problemas de aprendizagem, não atendem aos padrões homogêneos, estanques e fixos exigidos pelas avaliações em larga escala (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012, p. 458)

Entendo essa “margem” como uma estratégia para contornar esse paradoxo da relação da inclusão com a performatividade. Nos processos de inclusão várias são as estratégias de “discriminação positiva” (CASTEL, 2008, p. 13) organizadas no sentido de promover a inclusão dos sujeitos. Buscando nesses processos de in/exclusão, um gradiente maior de participação dos alunos com deficiência, muitas são as questões a serem negociadas, flexibilizadas: na organização das adaptações curriculares objetivos de aprendizagem são redefinidos, metodologias de ensino são recriadas, os tempos e espaços de aprendizagem são revistos. Já na realização de uma avaliação em larga escala essas flexibilizações são desconsideradas e no caso acima, o município flexibilizou a meta criando a referida margem. Também entendo que em avaliações em larga escala a consideração de uma margem é condição necessária, em termos estatísticos e matemáticos. Mas chama a atenção o fato de a pesquisa mostrar essa margem já de uma certa forma “endereçada” a determinados sujeitos. Ou seja, já se define de antemão que sujeitos estarão “na margem”.

Outra história recorrente no cotidiano escolar é a história de meninos e meninas como o Jailson.

Jailson tem 13 anos. Ele trabalha como engraxate desde os 8 anos e já tem uma boa clientela no centro da cidade. Nesses 5 anos como engraxate não tem frequentado muito a escola. Através do Conselho Tutelar, já voltou aos bancos escolares várias vezes, tantas que até já perdeu a conta. Mas sempre acaba abandonando a escola outra vez. Não dá para deixar o ponto abandonado, a freguesia esperando. O dinheiro é bom. Se não ganhar, faz falta.

Quadro 39 - Se não ganhar, faz falta

Casos como o do Jailson são muito comuns nas escolas de todo o país. Os dados do movimento Todos Pela Educação demonstram que

[...] a falta de interesse ou a necessidade de trabalhar são os principais motivos da evasão. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 17)

Quadro 40 - Evasão

A história do Jailson também me faz lembrar das crianças nômades, estudadas por Hillesheim e Cruz (2011). A partir de dados de uma pesquisa intitulada “Infância, educação e nomadismo” as autoras voltam seu olhar para “crianças filhas de trabalhadores de circos ou parques de diversões” (HILLESHEIM; CRUZ, 2011, p. 80), uma vez que “na medida em que a obrigatoriedade de escolarização atinge a todos, os nômades acabam também por ser incluídos, a partir de garantias legais de acesso e permanência à escola” (HILLESHEIM; CRUZ, 2011, p. 80). A pesquisa mostra que

As escolas aceitam a matrícula dessas crianças, por força de lei, mas a todo instante lamentam sua não submissão às regras sedentárias. Oportuno apontar que uma das falas de professores, ao comparar crianças de circo e parque de diversões aponta como vantajoso o fato dessas últimas, em geral, terem um maior tempo de permanência na mesma escola. [...] A escola pouco modifica seu funcionamento, sendo que cabe aos nômades adequarem-se. Maleáveis, misturam-se aos outros alunos, fazendo trabalhos e frequentando as aulas. Ao levantar acampamento, levam na bagagem as necessárias notas pra apresentar na escola seguinte. Não estudar parado implica problematizar as formas pelas quais, frequentemente, se entende, tanto o aprender como a avaliação escolar. (HILLESHEIM; CRUZ, 2011, p. 86-87)

Retomando a já referida forma de construção do Ideb, é importante atentar ao fato de que a frequência escolar é um dos fatores levados em consideração na construção do índice.

Por esse motivo, crianças como o Jailson ou as crianças nômades alimentam esse paradoxo entre inclusão e performatividade. Sua inclusão, sua passagem pela escola ameaça a performance da instituição de duas maneiras distintas: no caso do Jailson, pela evasão, pelo abandono da escola, que impacta sobre o Ideb, por exemplo. E, além disso, tanto no caso do Jailson como no caso das crianças nômades, pela baixa performance, se por acaso, por ocasião dos testes, estiverem frequentando determinada escola e não obtiverem um desempenho satisfatório.

Inúmeras outras histórias poderiam ser contadas. Mas creio que seja necessário seguir adiante. Entendo que a questão do paradoxo que vejo se estabelecer entre a performatividade e a inclusão – assim como outros temas analisados - merece outros investimentos para além das possibilidades desta pesquisa. E são esses novos

investimentos que passam a me mobilizar a partir de agora. Novamente lançar-me a projetos que não busquem, jamais, “terrenos firmes, senão areias movediças” (VEIGA-NETO, 2003, p. 71).

ENTRE FINS E COMEÇOS

Chego agora ao final desta Tese, ao fim da história.

Gostaria, neste momento, de voltar ao início e reviver em alguns parágrafos os passos desta pesquisa, que agora termina, mas não marcando nesse exercício um fim, e sim buscando pensar a partir dele na possibilidade de outros começos.

Na primeira parte desta Tese, numa atitude investigativa genealógica analiso as condições de proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Entendo que a governamentalidade, operando através do Governo e do governo, guarda com o processo de naturalização da escola e com a produção da verdade da “escola para todos”, uma relação de imanência. Ao percorrer esse processo de governamentalização do Estado junto à instituição da escola estatal, aliado à proliferação discursiva acerca da reforma educacional dentro de um contexto neoliberal vejo se constituírem as condições de proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação. Percebo que a emergência do Movimento se dá em um contexto político muito particular de questionamento de valores sociais e coloca em ação estratégias que vivenciamos cotidianamente na cena educacional e que produzem efeitos que impactam diretamente nas formas como experienciamos a educação escolarizada hoje. E o efeito mais visível na análise dos documentos é a instituição da performatividade na educação brasileira. Assim, vejo-me conduzida, pelos achados da pesquisa, a empreender esforços em uma segunda fase do estudo, que se materializa na segunda parte da Tese, na qual busco perceber quando emerge a noção de performatividade e que efeitos são produzidos nas práticas que a engendram, bem como de que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação e quais seus efeitos no campo educacional.

Perceber a operação da performatividade nos materiais publicados pelo Movimento, foi um achado da pesquisa que me possibilitou empreender um estudo empolgante e desafiador.

Creio que fique claro, desde o início, que a performatividade da qual se fala quando o termo está relacionado às estratégias do movimento Todos pela Educação, é a análise de performatividade enquanto produtividade. Mesmo assim, não havia como tratar dessa questão sem mostrar, minimamente, a polissemia desse conceito e a sua potência em outros campos. Esse foi um desafio e tanto! E junto a esse desafio, ao longo do estudo e da escrita da Tese, foi crescendo um desejo de continuar pensando, continuar pesquisando e compreendendo, não só os efeitos da performatividade em sua relação com a linguística, os estudos de gênero e a performance teatral nas suas

intersecções com a educação, mas para além disso, as relações de todos esses campos entre si, em suas múltiplas conexões possíveis.

No que diz respeito à questão da performatividade no seu sentido de produtividade, a pesquisa mostrou que esse conceito emerge no campo educacional por volta da década de 1950, conforme análise de Lyotard (2009). O autor percebe uma espécie de crise de legitimação do saber, sendo que o conhecimento passa a ser legitimado com base no desempenho. Percebo, nesse sentido, que essa análise de Lyotard pode ser relacionada ao conceito de Capital Humano, cunhado à mesma época pelos estudiosos da Escola de Chicago, em especial Theodore Schultz e Gary Becker.

Ao analisar de que forma a performatividade opera no movimento Todos Pela Educação e quais seus efeitos no campo educacional, percebo que a performatividade opera no TPE por meio das seguintes estratégias fundamentais:

- inclusão de todos no sistema educacional;
- difusão de uma cultura de metas que produz a reconfiguração da aprendizagem em desempenho e a instituição do aprendizado como um direito;
- produção de dados estatísticos a partir de avaliações em larga escala, que produzem e reiteram a necessidade das ações do Movimento.

Analizando a conjugação dessas estratégias aliadas a todo o investimento de pesquisa realizado ao longo do estudo, defendo a Tese de que *a performatividade é central no movimento Todos Pela Educação e se articula aos conceitos de inclusão e aprendizagem. Para operar, ela necessita de um processo de reconfiguração da aprendizagem em desempenho. Por sua vez, a relação da performatividade com a inclusão é mais complexa, constituindo-se em um paradoxo. Ao mesmo tempo em que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos”, ou seja, esses recém-chegados ao espaço da escola ou aqueles em posição de não-aprendizagem ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola pautada pelas exigências da performatividade.*

Uma das questões mais instigantes neste estudo é o fato de que a Tese que defendo não é a confirmação de uma hipótese com a qual eu já tenha iniciado a pesquisa. Ela é um achado que emerge dos materiais e que me instiga a querer saber mais. Interessa-me muito, por exemplo, compreender de que forma a performatividade vem

operando nos treze países da América Latina que fazem parte da já citada Rede Latino-americana pela educação (Reduca). Embora a pauta seja comum e os objetivos dos países signatários sejam bastante parecidos, entendo que em cada um desses países diferentes estratégias sejam colocadas em ação. Uma pesquisa que possa analisar essas diferentes estratégias, inclusive através de uma metodologia de estudo comparado pode ser bastante produtiva.

Devo dizer também o quanto o material escolhido para compor o *corpus* da pesquisa segue mobilizando minha vontade de saber. Trata-se de um material muito rico e foi necessária uma certa disciplina para não desviar o foco da investigação. Fica pulsando o desejo de lançar um olhar mais específico para as estratégias de governamento das famílias a partir dos efeitos do TPE nas instituições educacionais.

Ainda, como temática sempre presente nas investigações que empreendo, já há algum tempo – em especial em função de minha inserção no GEPI –, a questão da inclusão segue me desafiando a pensar. O *paradoxo* que percebo entre a inclusão e a performatividade, se coloca, para mim, como uma necessidade de continuar pesquisando o tema. Um investimento em uma metodologia de pesquisa que vá a campo, que realize um levantamento de como vem se dando essa relação entre as políticas de inclusão e as exigências da performatividade pode revelar outras nuances dessa relação que a presente pesquisa não teve condições de mostrar. Não havia como proceder a uma terceira fase da pesquisa, pois um doutorado tem seu começo e tem seu fim.

Porém, relendo este texto que ainda escrevo percebo a impossibilidade que se impõe neste momento de separar os finais e os começos.

Talvez seja o caso de pensar na ousadia de misturar esses termos, embaralhá-los a ponto de não se fazer mais necessária essa categorização tão fixa que impõe lugares ao pensamento, ao estudo, à pesquisa. Entendo que o exercício de pesquisar se faz no interstício desse eterno jogo em que os finais podem se constituir em novos começos e há muitos começos que podem ter um fim logo ali, no abandono de uma hipótese, na revisão de um objetivo, na retomada de um conceito, no ato de deixar para trás uma verdade, um autor e quando se vê já começa um outro começo, tal qual “*A lição de pintura*”, de João Cabral de Melo Neto.

A lição de pintura

*Quadro nenhum está acabado
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro*

*que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.
(João Cabral de Melo Neto, 1975, p. 68)*

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- ALVES, João Roberto Moreira. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. In: **Carta Mensal Educacional**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, ano 18, n. 123, dez./2010.
- ANADON, Simone Barreto. **Prova Brasil**: uma estratégia de governamentalidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- ANDERSON, Gary L. A Reforma Escolar como Performance e Espetáculo Político. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 57-76, mai./ago., 2010.
- ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- ATINC, Tamar Manuelyan. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Gimga Media Group, 2011. p. 1.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Tradução por Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AVELINO, Nildo. Apresentação: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France 1979-1980. Tradução por Nildo Avelino. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- AZEVEDO, Fernando de [et al]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, a./v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago., 2010.

BALL, Stephen J. **Neoliberal Education, Neoliberal research and truth-telling**. Palestra. Tradução de Danilo Gandin. Transcrição de Morgana Domênica Hattge. Evento: As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises em reflexões. Campinas, UNICAMP, 4 out. 2013.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172**. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, 14 de setembro de 2001a.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Sistema de Contas Nacionais**: Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP: Brasília, 2008a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial, Brasília, 02 de outubro de 2009.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Portaria nº 482**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, *expertise* e os desencaixes da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. da ULBRA, 2012. p. 157-171.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Revista Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 1, n. 11, jan./abr., 2010a.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**. Cidadãos ou autóctones? Tradução por Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez., 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tratado Universal da arte de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 9-22.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 151-165.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.

DÍAZ, Esther. **La filosofía de Michel Foucault**. 2 ed. 4 reimpr. Buenos Aires: Biblos, 2010.

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

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Gestão**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p. 45-67, jan./jun., 2004.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salete; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **Currículo e Inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 34-53.

FLORES, Teresa Mendes. **Agir com Palavras**: a Teoria dos Actos de Linguagem de John Austin. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/flores-teresa-agir-com-palavras.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2014.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 2. ed. Lisboa: Editora Vega, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Ditos e Escritos II. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. Pouvoir et savoir. In: **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 2006, p. 399-414.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France 1979-1980. Tradução por Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France 1982-1983. Tradução por Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Ditos e Escritos IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional** – blog do Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

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

GAUTHIER, Clermont. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 61-88.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010a, p. 121-148.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010b. p. 176-202.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes**: um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2008.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã**: estratégias de governo e auto-regulação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007a. p. 189-200.

HATTGE, Morgana Domênica. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governo na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 131-147.

HATTGE, Morgana Domênica. Todos Pela Educação: a inclusão escolar como estratégia biopolítica. In: GRAZIOTTIN, Luciane Sgarbi Santos; MORETTI, Cheron Zanini (Orgs.). (CD-Room) VII Congresso Internacional de Educação – **Profissão Docente**: há futuro para esse ofício? São Leopoldo: Casa Leiria, 2011. p. 1-11.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 79-97.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lílían Rodrigues da. “Não sei estudar parada”: inclusão escolar e nomadismo. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 80-89, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 9-22.

INEP. **O que é o IDEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 jan. 2014.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** E outros artigos sobre educação e desenvolvimento. São Paulo: Paralela, 2012.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. Apresentação. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008. p. 7.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau; RAMOS, Mozart Neves. O momento é agora: o papel estratégico da Educação para uma sociedade mais justa. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2010**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2010. p. 3-4.

JORNAL ESCOLA CAMPEÃ. **Escola Campeã**. São Paulo: Oboré Projetos Especiais em Comunicações e Artes. Ano 3, n.4, agosto/outubro, 2003.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos. **Educação & Voluntariado**: uma parceria produtiva. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2005.

KLEIN, Rejane Ramos. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

KLEIN, Rejane Ramos. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 165-180.

KNIJNIK, Gelsa; BOCASANTA, Daiane Martins. Do ofício da pesquisa: pílulas neoaforísticas. In: ALRO, H.; RAVN, O.; VALERO, P. (Eds.). **Critical Mathematics Education**: past, present and future. Rotterdam: Sense, 2010. p. 1-21.

KNIJNIK, Gelsa; DUARTE, Claudia Glavam. Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática Escolar: um Estudo sobre a Importância de Trazer a “Realidade” do Aluno para as Aulas de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 37, p. 863-886, dez., 2010.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

LIGIÉRO, Zeca. Encontrando Richard Schechner. In: LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 9-20.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, Unisinos, a. 8, n. 144, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Verinotio** – Revista on-line, a. VI, n. 11, p. 14-22, abr., 2010.

LOUREIRO, Carine. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital da educação pública**: estratégias da governamentalidade eletrônica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas** - Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia. v. 5. São Leopoldo; Porto Alegre: Editora Sinodal; Concórdia Editora (Co-editoras), 1995.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. **Orgulhosamente Filhos de Rousseau**. Porto: Profedições, 1998.

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. **A escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Crônica de uma morte anunciada**. Tradução de Remy Gorga Filho. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 149-172.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo Todos pela Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

MEC. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de Tudo**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1975.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropológicas contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 35, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MOVIMENTO CONTRA TESTES DE ALTO IMPACTO EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NERI, Marcelo. Sem escola, nem avaliação. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas**. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008, p. 18-19.

NOGUERA-RAMÍREZ. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NYU. **Performance Studies**. Disponível em: <<https://performance.tisch.nyu.edu/page/home.html>>. Acesso em: 4 jan. de 2014.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. O direito a aprender. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, p. 375-378, set./dez., 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 37-58.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010**. Edição do 20º aniversário. Virgínia - EUA: Colorcraft, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade** [online], v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

PRADO FILHO, Kleber. A política das identidades como pastorado contemporâneo. In: CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de. **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 111-119.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução por Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

REDUCA. **Rede Latino-americana pela educação**. Disponível em: <<http://www.reduca-al.net/institucional.php?lang=pt>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

RIBEIRO, Tiago Magalhães. **Do “você não pode” ao “você não quer”**: a emergência da prevenção às drogas na Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

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

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez., 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHULTZ, Theodore W. **Investindo no povo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SENNA, Viviane. O estabelecimento e o acompanhamento das 5 metas. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas**. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008a. p. 8.

SENNA, Viviane. Benfeitores: Jorge Gerdau. **Revista Época**. ed. especial, 2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,EMI108920-17445,00.html>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SENRA, Nelson de Castro. **O Saber e o poder das estatísticas**: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma análise de governo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2011.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. **Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad**: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. Texto digitado, 2008, p. 1-17.

SOARES, José Francisco. Direito ao aprendizado. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas**. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008. p. 45-46.

SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora da modernidade tardia. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, nov./dez., 2001, p. 1277-1311.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um Direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TIBA, Içami. **Família de Alta Performance**. Conceitos contemporâneos na educação. São Paulo: Integrare Editora, 2009.

TIBA, Içami. **Pais e educadores de Alta Performance**. São Paulo: Integrare Editora, 2011.

TORRES, Rosa María. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, Clarice. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago., 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2011.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa: Brasília, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, p. 68- 96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação social e disciplina. In: SCHMIDT, Saraf (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 45-48.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.). **Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais**. Porto: Areal, 2007, p. 19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO; André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução por Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIEIRA, Ana Bigotte; SALGADO, Ricardo Seiya. Entrevista – Uma tarde com Richard Schechner – Os Anos Sessenta, a palavra performance e o nascimento dos Performance Studies (Estudos da Performance). In: LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 21-45.

ZANELLA, Andrea Vieira. Escrever. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 89-91.

MATERIAIS DE PESQUISA

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**. Relatório de Atividades 2008. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008, 38 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas**. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008a, 132 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009, 57 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2009**. Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação São Paulo: Todos Pela Educação, 2009a, 36 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2010**. Terceiro relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2010, 162 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, 119 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2011**. Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011a, 141 pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Brasileira 2012**. São Paulo: Todos Pela Educação/Editora Moderna, 2012, 160 pp.

ANEXOS

ANEXO I

10 Causas e 26 Compromissos

Julho de 2005

Cresce no Brasil o consenso de que a Educação é o caminho mais consistente e sustentável para erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e promover o nosso desenvolvimento social e econômico. Não por outro motivo, União e estados, empresas socialmente responsáveis e organizações da sociedade civil têm assumido, cada vez mais, participação ativa na luta por uma Educação de qualidade para todos. Faz-se necessária, portanto, uma maior articulação dos três setores em torno de uma rede estratégica solidária e permanente, capaz de transformar intenções elevadas e boas ideias em práticas efetivas, que desçam dos gabinetes e cheguem aos alunos nas salas de aula, especialmente aos mais pobres. É nossa crença que apenas quando cada um dos setores fizer a sua parte – de forma integrada e sinérgica – a Educação deixará de ser pauta de importância secundária, tornando-se instrumento de autonomia e emancipação para os brasileiros hoje excluídos do processo de desenvolvimento do país. Com o objetivo de fortalecer os laços entre os que também acreditam nessa ideia, de organizar as reflexões em torno de grandes temas educacionais e de emular um movimento nacional pela Educação no Brasil, o Instituto Faça Parte realizou um levantamento dos projetos em curso em órgãos dos governos federal, estaduais e municipais, e também em organizações da sociedade civil, totalmente afinados com premissas adotadas por organizações internacionais como, por exemplo, a Unesco. Nesse esforço, foram identificadas 10 grandes causas e 26 compromissos essenciais para a construção de uma Educação pública de qualidade, em sintonia com a Declaração de Jomtien (1990) e os desafios sociais e econômicos que nós, brasileiros, temos que enfrentar.

1. Acesso à escola para todos
 - Garantir a oferta em todos os níveis da Educação Básica
 - Reduzir as desigualdades regionais e sociais
 - Combater a repetência e a evasão
2. Educação de qualidade
 - valorizar e promover a formação continuada dos profissionais da Educação
 - ampliar a oferta de Educação em tempo integral
 - incentivar a leitura
3. Educação para a cidadania
 - incentivar o voluntariado educativo e o estágio social
 - abrir as escolas nos fins de semana para atividades sociais, culturais e de lazer
4. Fortalecimento da gestão escolar

- promover a autonomia da gestão escolar em seus aspectos físicos, humanos e financeiros
 - modernizar e democratizar a gestão da escola pública
 - fortalecer a participação da comunidade nos colegiados escolares
 - promover o desenvolvimento de lideranças em gestão escolar
5. Garantia de recursos para a Educação
- garantir o repasse dos recursos vinculados à Educação
 - ampliar os mecanismos de prestação de contas e de acompanhamento dos recursos
 - criar fundo de apoio a projetos escolares com recursos privados
6. Ampliação da Educação Infantil
- expandir o acesso à Educação Infantil, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas
 - subsidiar a ação pedagógica de creches e pré-escolas
7. Garantia do Ensino Fundamental obrigatório
- ampliar para 9 anos o Ensino Fundamental
 - regularizar a defasagem entre idade e série
8. Ampliação do Ensino Médio
- expandir o acesso a todos os concluintes do ensino fundamental
 - incentivar a renovação pedagógica por meio de projetos juvenis
 - integrar Ensino Médio e Educação Profissional
9. Elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos
- investir em Educação de Jovens e Adultos
 - erradicar o analfabetismo
10. Educação Inclusiva
- democratizar o direito à Educação
 - subsidiar a ação pedagógica inclusiva

Como estes são compromissos desafiadores, baseados em princípios consensuais para a melhoria da qualidade educacional, entendemos que podem reunir, na condição de uma espécie de agenda mínima nacional, as atenções, os esforços e a energia de todos os que trabalham pela Educação brasileira.

ANEXO II

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <i>Todos Pela Educação</i>. Relatório de Atividades 2008. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008, 38 p.	Relatório das atividades desenvolvidas em 2008, cujo grande objetivo foi o de popularizar o Todos Pela Educação, torná-lo conhecido nos diversos segmentos da sociedade para “levar a mensagem da Educação de qualidade a todos os brasileiros, de norte a sul do País” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 16).
TODOS PELA EDUCAÇÃO. <i>De Olho nas Metas</i>. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008a, 132 p.	Relatório que tem como objetivo “apresentar a evolução das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação. Consiste no primeiro de uma série de relatórios de acompanhamento que o movimento produzirá para conhecimento público” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 9). Após a análise de cada uma das metas o relatório traz um artigo de algum consultor ligado a alguma das empresas que fazem parte do movimento. Ao final do artigo, lê-se a seguinte mensagem: “Este artigo reflete a opinião do autor, e não necessariamente a do Todos Pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 19).
TODOS PELA EDUCAÇÃO. <i>Todos Pela Educação 2006-2009</i>. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009, 57 p.	O documento apresenta “um balanço dos primeiros quatro anos do Todos Pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 5). O documento apresenta os objetivos do Todos Pela Educação, contando como se deu sua criação e a trajetória dos primeiros quatro anos de implantação e consolidação do movimento.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. <i>De Olho nas Metas 2009</i>. Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009a, 36 p.	Neste segundo relatório são apresentados os dados e análises de acompanhamento somente das Metas 1 e 4. As metas 2, 3 e 5 não possuem monitoramento anual, então são apresentados “artigos e entrevistas com especialistas que são sócios fundadores e membros da Comissão Técnica do Todos Pela Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 10).
TODOS PELA EDUCAÇÃO. <i>De Olho nas Metas 2010</i>. São Paulo: Todos Pela Educação, 2010, 162p.	Este terceiro relatório apresenta, a exemplo dos anteriores, a análise dos dados de acompanhamento das metas estabelecidas. Finalizando o documento, o relatório traz um boletim de cada estado, trazendo uma análise de perfil demográfico e econômico, além do “resultado das metas em 2009 com relação às Metas Intermediárias” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 107).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos Pela Educação. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, 119p.	O documento retoma a história do movimento Todos Pela Educação, porém amplia o relato explicando como se deu a sua criação. Em seguida, apresenta a estrutura organizacional do TPE procurando explicar de que forma o movimento trabalha. A seguir, são visibilizados alguns destaques da atuação do movimento, com especial atenção a um comparativo estabelecido, ano a ano, da Educação no cenário brasileiro e no movimento. Por fim, são apresentadas as perspectivas para a atuação do TPE nos próximos anos.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho nas Metas 2011. Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011a, 141p.	O quarto relatório de monitoramento das metas inicia retomando as 5 Metas e as 5 Bandeiras do movimento. A seguir apresenta os indicadores nacionais e regionais. Ao final são apresentados os boletins de monitoramento dos indicadores nos estados e distrito federal.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho nas metas 2012. Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2012, 155p.	O quinto relatório de acompanhamento das metas apresenta, inicialmente os relatórios de monitoramento das 5 metas. Em seguida, traz uma série de artigos de pesquisadores que analisam temas relacionados ao cumprimento das metas. Finalizando, apresenta os boletins de monitoramento das metas do TPE, juntamente com os indicadores econômicos e sociais de cada unidade da federação.

ANEXO III
Avaliações em larga escala

Avaliação	Nome / Abrangência	Público-alvo	Resumo	Aplicada desde	Periodicidade	Elaboração	Disciplinas /conteúdos	Desdobramentos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/ Nacional	Amostra representativa dos alunos matriculados nos 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.	Complementar à prova Brasil, o teste tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes brasileiros.	1990	Bienal	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.	Língua Portuguesa Matemática	Os resultados da prova são utilizados na elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB juntamente com as taxas de aprovação dos estudantes.
PROVA BRASIL	Prova Brasil/ Nacional	Todos os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental , matriculados em turmas com mais de 20 alunos.	Complementar ao SAEB, o teste tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes brasileiros.	2005	Bienal	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.	Língua Portuguesa Matemática	Os resultados da prova são utilizados na elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB juntamente com as taxas de aprovação dos estudantes.
PROVINHA BRASIL	Provinha Brasil/ Nacional	Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental	A Provinha Brasil tem como objetivo realizar um diagnóstico da aprendizagem dos alunos. A ideia é que gestores e professores utilizem os resultados para planejar ações buscando monitorar a aprendizagem dos estudantes no que diz respeito aos processos de alfabetização e	2007	A prova é aplicada duas vezes por ano: no início e no final do ano letivo	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.	Conhecimentos linguísticos.	Os professores alfabetizadores e os gestores da escola são orientados a utilizar os resultados da prova para organizar ações pedagógicas que qualifiquem a alfabetização dos alunos.

			letramento.					
PROVA ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização/ Nacional	Estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental – fase final do Ciclo de Alfabetização	A Prova Ana está prevista nas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	2013	Anual	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.	Língua Portuguesa Matemática	A partir dos resultados da prova que serão informados por escola, município e unidade federativa será publicado um índice de alfabetização que terá como referência as condições medidas em nível nacional.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio/ Nacional	Estudantes concluintes do Ensino Médio por adesão voluntária ao teste, mediante inscrição no site do INEP.	O exame foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica, buscando melhorar a qualidade da educação nesse nível. Desde 2009 o exame passou a ser utilizado, ainda, como seleção para o ingresso no Ensino Superior.	1998	Anual	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.	Linguagens, códigos e suas tecnologias Matemática e suas tecnologias Ciências da Natureza e suas tecnologias Ciências Humanas e suas tecnologias	O exame é utilizado pelo MEC para acompanhamento da qualidade da Educação no Ensino Médio. Além disso, muitas universidades aderiram à utilização do exame como uma forma de seleção única ou combinada com outras formas de avaliação para ingresso no Ensino Superior. É possível, ainda, através da realização do ENEM, solicitar a certificação de conclusão do Ensino Médio.
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul/	Alunos matriculados no 3º e 6º ano de Ensino	É o exame que avalia a qualidade da educação das escolas gaúchas. Foi criado para que seja possível a	2005	Anual	Geralmente é contratada uma universidade para a elaboração das provas.	Língua Portuguesa Matemática	Os resultados do SAERS devem servir para subsidiar a implementação de ações de formação continuada

	Estadual (RS)	Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio.	avaliação das escolas rurais e para que sejam avaliados alunos de anos que não participam da avaliação do SAEB.					dos professores, divulgar práticas de sucesso das escolas com melhores resultados e apoiar as escolas com resultados insuficientes na avaliação.
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos/ Internacional	Amostra de alunos de escolas públicas e privadas com 15 anos de idade na data do exame e que estejam matriculados em turmas a partir do 7º ano de escolaridade.	O Programa é uma iniciativa internacional de avaliação comparada da qual participaram, em 2012, 67 países.	2000	Trienal	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE.	Leitura Matemática Ciências (a cada edição do teste a ênfase recai sobre uma das áreas).	Os resultados obtidos permitem a comparação de dados dos países participantes, produzindo um <i>ranking</i> que subsidia as políticas públicas na área da educação nesses países.

Fontes de pesquisa

Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC: <<http://portal.inep.gov.br/home>>.

Site do Ministério da Educação do Brasil - MEC: <<http://www.mec.gov.br/>>.

Site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp>>.

Sistema de Avaliação Escolar do Estado do Rio Grande do Sul: <<http://www.saers.caedufjf.net/o-programa/>>.

Movimento Todos Pela Educação: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

Site da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE: <<http://www.oecd.org/pisa/>>.